

Vzor textu na deskách závěrečné práce

Univerzita Karlova v Praze
Pedagogická fakulta

NÁZEV ZÁVĚREČNÉ PRÁCE

Rok

Jméno Příjmení

Univerzita Karlova v Praze

Pedagogická fakulta

Centrum školského managementu

Stanislava Sajdlová

Řízení rozvoje pedagogických pracovníků na středních odborných školách

*Management of the Development of Teaching Staff in Secondary Vocational
schools*

Diplomová práce

Studijní program: Specializace v pedagogice

Studijní obor: Management vzdělávání

Vedoucí závěrečné práce: Mgr. Irena Lhotková, Ph.D.

2013

Prohlašuji, že jsem závěrečnou práci vypracovala pod vedením vedoucího práce samostatně a citovala všechny použité prameny a literaturu. Dále prohlašuji, že práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

Souhlasím s trvalým uložením elektronické verze mé práce v databázi meziuniverzitního projektu Theses.cz za účelem soustavné kontroly podobnosti kvalifikačních prací.

V Praze, 02.05.2013

.....

podpis

Ráda bych touto cestou vyjádřila poděkování Mgr. Ireně Lhotkové, Ph.D. za její cenné rady a trpělivost, a to při vedení převážně na počátku práce.

.....

podpis

ABSTRAKT:

Závěrečná práce se zabývá problematikou řízení lidských zdrojů na středních odborných školách. Popisuje postoj a zkušenosti ředitelů škol v této oblasti. Cílem je zmapovat, analyzovat a současně zformulovat závěry, které budou užitečné a přínosné v práci ředitelů škol. Ukázat možnosti rozvoje pedagogických pracovníků, aplikovat poznatky z oblasti rozvoje lidských zdrojů z obecného managementu na specifické učitelské prostředí a zároveň ukázat důležitost a vzrůstající význam těchto procesů ve školství. Závěry vycházejí z výzkumného šetření provedeného na středních odborných školách mezi řediteli i učiteli s využitím dotazníku jako výzkumného nástroje.

KLÍČOVÁ SLOVA:

Personální práce, řízení, rozvoj lidských zdrojů, systém personální práce, vzdělávání, metody,

ABSTRACT:

The thesis deals with the issues of the management of human resources in secondary vocational schools. It describes the headteachers' attitude and experience in this area. The aim is to map, analyse and form conclusions, which will be useful and helpful in headteacher's work, to show a potential for teachers development, to apply knowledge from this area of the general management to a specific school environment and to show the meaning and the growing importance of these processes in schools. The conclusions are based on research made in secondary vocational schools among the headteachers and teachers with the questionnaire as a research tool.

KEYWORDS:

Human resources, management, human resource development, human resources management system, training methods

OBSAH

Úvod	9
1 Teoretická část	11
1.1 Oblast řízení lidských zdrojů jako součást personální práce.....	11
1.1.1 Pojetí a význam personální práce (personalistiky).....	11
1.1.2 Pojetí personální práce z hlediska vývoje	12
1.1.3 Lidské zdroje	14
1.1.4 Úkoly řízení lidských zdrojů	15
1.1.5 Personální strategie a personální politika.....	19
1.1.6 Strategické řízení lidských zdrojů	21
1.1.7 Řízení rozvoje lidských zdrojů.....	26
1.1.8 Strategie pro rozvoj lidských zdrojů	27
1.2 Vzdělávání a rozvoj pracovníků v organizaci	30
1.2.1 Pojetí a postavení vzdělávání a rozvoje v systému personální práce	30
1.2.2 Formování pracovních schopností člověka a formování pracovních schopností pracovníka organizace	32
1.2.3 Systém vzdělávání pracovníků v organizaci	34
1.2.4 Definování potřeb vzdělávání	37
1.2.5 Plánování vzdělávání pracovníků.....	37
1.2.6 Plánování osobního rozvoje pracovníků	44
1.3 Systém personálního řízení ve škole	49
1.3.1 Systematické vzdělávání zaměstnanců ve škole	51

1.3.2	Rizika vzdělávání pracovníků:	55
1.3.3	Profesní rozvoj učitelů	56
1.3.4	Dosavadní stav poznání v oblasti rozvoje pedagogických pracovníků.....	58
1.4	Kompetenční přístup k firemnímu vzdělávání	61
2	Výzkumná část	63
2.1	Zaměření výzkumu.....	63
2.2	Metody výzkumu.....	64
2.2.1	Dotazníky a způsoby sběru dat.....	65
2.2.2	Pilotáž.....	66
2.2.3	Platnost dotazníků	66
2.2.4	Respondenti	67
2.3	Výsledky výzkumu.....	72
2.3.1	Z dotazníků určených ředitelům SOŠ	72
2.3.2	Z dotazníků určených učitelům SOŠ.....	78
	Závěr	85
	Seznam použitých zkratk	87
	Seznam obrázků	88
	Seznam tabulek	89
	Seznam použitých zdrojů	91
	Seznam příloh.....	96

Úvod

Naše společnost je čím dál tím složitější. Díky technickému pokroku, rozvoji nových technologií, rozvoji komunikačních prostředků, informační explozi, rychlému toku informací v ní dochází k prudkým proměnám. Oblastí, která musí tyto proměny reflektovat a přizpůsobit se, je mimo jiné školství. To prochází už několik let obrovskými změnami. Školy musí reagovat na požadavky svojí vnitřní proměnou, a to vyžaduje mimo jiné změnu v myšlení učitelů, v charakteru jejich práce. Ten, kdo tuto změnu iniciuje, řídí a profesionálně vede je ředitel školy. Změna v kvalitě práce ředitele předpokládá vysokou profesionalitu a zodpovědnost, zvyšuje nároky na jeho kvality, a to jak osobní, tak profesní. Stoupají nároky na jeho práci, jejíž náplň se však rozšiřuje, přesahuje za zdi školní budovy, stává se obtížnější a náročnější. Jeho role ve škole, která je se svými vnitřními systémy a mechanismy srovnatelná s fungováním jakékoli firmy, i ve společnosti se mění. Nové role vyžadují nové profesní znalosti a kompetence, které vytvářejí jeho kvalitu. Do souboru těchto kompetencí, které přispívají k vysoce profesionálnímu a efektivnímu výkonu, patří i řízení rozvoje lidských zdrojů.

V předkládané práci bude sledována skutečná náplň této kompetence v práci ředitele střední odborné školy i to, jak řízení rozvoje vnímají sami učitelé. Výsledky získané ve výzkumné části odpoví na formulované výzkumné otázky, které by měly analyzovat situaci ve školách. **Cílem práce** je zmapovat řízení rozvoje pedagogických pracovníků na středních odborných školách a také zformulovat závěry, které budou užitečné a přínosné v práci ředitelů škol, měly by ukázat možnosti rozvoje pedagogických pracovníků, zda je možné aplikovat poznatky z oblasti rozvoje lidských zdrojů z obecného managementu na specifické učitelské prostředí a zároveň ukázat důležitost a vzrůstající význam této kapitoly managementu i ve školství.

V teoretické části je popsáno řízení lidských zdrojů jako součást personální práce vedoucích pracovníků, jeho význam, postavení a vliv na úspěšné fungování organizace, pojetí personální práce ve školství, profesní rozvoj učitelů i dosavadní stav poznání v oblasti rozvoje pedagogických pracovníků. Část se opírá i o výzkum Bareše (2012) a jeho poznání v oblasti kompetence řízení rozvoje lidských zdrojů.

Obsahem praktické části je výzkum, rozdělený do dvou částí, z nichž první je zacílena na ředitele středních odborných škol a druhá přináší výsledky zjištěné z dotazování učitelů stejného typu škol.

1 Teoretická část

1.1 Oblast řízení lidských zdrojů jako součást personální práce

1.1.1 Pojetí a význam personální práce (personalistiky)

Podle Koubka (2008, str. 13) může jakákoli organizace fungovat jen tehdy, podaří-li se shromáždit, propojit, uvést do pohybu a využívat:

- a) materiální zdroje (stroje a jiná zařízení, materiál, energie),
- b) finanční zdroje,
- c) lidské zdroje,
- d) informační zdroje.

Koubek (2008) uvádí, že neustálé shromažďování, propojování a využívání těchto čtyř zdrojů je stěžejním úkolem řízení organizace, že materiální a finanční zdroje jsou však zdroje, které samy o sobě nejsou k ničemu, jsou to neživé zdroje a že tu musí být někdo, kdo je oživí a uvede do pohybu. Podle něj jsou tím oživovatelem a motorem lidské zdroje. A jako každý motor potřebují mít lidské zdroje nějakou pohonnou hmotu, a tou jsou informační zdroje, tedy znalosti a dovednosti vybudované na schopnostech lidí.

Jak už název napovídá (person = osoba) tato oblast řídicích činností se zabývá vším, co se týká osoby, tedy člověka, a to v pracovním procesu. Činnosti v této oblasti patří mezi nejdůležitější v práci vedoucího pracovníka. Jejich efektivní zvládnutí vede k uspokojení potřeb organizace, vede k úspěšné organizaci, vede k dosažení zisku. Kvalitní lidské zdroje jsou nejcennější devizou každé organizace a hodně záleží na tom, jak se s nimi zachází. Optimální je, když se podaří ztotožnit vztah mezi zájmy organizace a pracovníkem. Z toho je patrné, že lidské zdroje jsou pro organizaci nezastupitelným a nenahraditelným prvkem, a tudíž i práce s nimi má klíčový význam. Tato práce se nazývá personální práce.

Koubek (2008) definuje personální práci jako tu část organizace, která se zaměřuje na vše, co se týká člověka v souvislosti s pracovním procesem, tj. jeho získávání, formování, fungování, využívání, jeho organizování a propojování jeho činností, výsledků jeho práce, jeho pracovních schopností a pracovního chování, vztahu k vykonané práci, organizaci,

spolupracovníkům a dalším osobám, s nimiž se v souvislosti se svou prací stýká, a rovněž jeho osobního uspokojení z vykonané práce, jeho personálního a sociálního rozvoje.

K tomu, aby organizace byla úspěšná, je nutné si uvědomit, jak jsou lidé pro ni nepostradatelní a že jsou jejím nejcennějším bohatstvím. Zda organizace uspěje v konkurenci, závisí hlavně na tom, jak jsou lidé v organizaci řízeni a zda personální práci patří výlučné přední postavení v činnostech vedení. O tom, že personální práce patří v současnosti mezi nejvýznamnější činnosti, svědčí i fakt, že se podle Armstronga (1999) výrazně zvýšil podíl personální práce zajišťované externími organizacemi v oblasti vyhledávání pracovníků a vzdělávání.

1.1.2 Pojetí personální práce z hlediska vývoje

Na vývoj personální práce má vliv změna kulturních, ekonomických i sociálních podmínek. Vnější podněty působí na vnitřní podmínky organizace, v jejich důsledku se vyvíjí.

V odborné literatuře lze najít několik termínů vztahujících se k řízení lidí v organizaci. Některé mají význam synonymický, jiné se liší ve fázích vývoje. Koubek (2008) rozlišuje tyto termíny:

- **personální práce či personalistika** se obvykle užívají jako nejobecnější označení pro tuto oblast řízení organizace, a to bez ohledu na to, o jakou koncepci, o jaký systém či o jakou vývojovou fázi tohoto řízení jde,
- **personální administrativa (správa), personální řízení a řízení lidských zdrojů** pak označují jednotlivé vývojové fáze či koncepce personální práce a její postavení v hierarchii řízení organizace.

Personální administrativa (správa) – do 30. let 20. století (Kociánová, 2010, s. 11), představuje personální práci jako činnost vyplývající z legislativy v pracovněprávní oblasti, činnosti související se zaměstnáváním lidí, s povinnou péčí o pracovníky a s pořizováním, uchováváním a aktualizací personálních informací a dokumentů a poskytováním informací řídicím složkám organizace. Koubek (2008, s. 14) dále uvádí, že toto pojetí přisuzovalo personální práci výlučně pasivní, podpůrnou roli. Personální práce v podobě personální administrativy přežívá až do současnosti v organizacích, v nichž je význam personální práce k vlastní škodě nedoceňován.

Personální řízení se podle Koubka (2008, s. 15) jako koncepce personální práce začalo objevovat již před druhou světovou válkou v podnicích s dynamickým a progresivním vedením, v podnicích orientovaných na expanzi, na ovládnutí pokud možno co největší část trhu, na eliminaci konkurence. Vedení si začalo uvědomovat, že nejcennějším zdrojem prosperity a konkurenceschopnosti je člověk a v důsledku toho se začala prosazovat i aktivní role personální práce. Kociánová (2010, s. 11) charakterizuje úroveň personálního řízení jako vývojové etapy nad rámec administrativy, už existuje koncepce personální a sociální politiky, rozpracované metody personální práce, zvyšující se odbornost personálních pracovníků a rozvíjející se personální útvary. Personální práce s tímto záběrem činnosti (začíná se uplatňovat její aktivní role) nabývá na významu, stává se důležitou oblastí řízení organizace. „Navzdory znatelnému pokroku však zůstává personální práce orientována téměř výhradně na vnitroorganizační problémy zaměstnávání lidí a na hospodaření s pracovní silou a kromě toho bylo málo pozornosti věnováno dlouhodobým, strategickým otázkám řízení pracovních sil a zaměstnanosti v organizaci. Personální práce v této fázi měla spíše povahu operativního řízení.“

Nejnovější koncepce personální práce se podle Koubka (2008, s. 15) formuje v průběhu 50. a 60. let, stává se jádrem řízení organizace a z označení **řízení lidských zdrojů** je patrné, že se nejvýznamnější složkou stává význam člověka, lidské pracovní síly jako motoru činnosti organizace. Armstrong (1999) tvrdí, že od 60. let se ve vedení podniků stále častěji objevují personální ředitelé a stále častěji sestávají profesionály v této oblasti. Jejich možnosti ovlivňovat strategii organizace však byly značně omezené. Koncepce řízení lidských zdrojů se začala podle Kociánové (2010, s. 11) rozvíjet v teorii i v praxi v 80. letech a je v ní kladen důraz na zájmy managementu a je oblastí řízenou vrcholovým managementem. Strategie podniku zahrnuje strategii lidských zdrojů, důraz je především na účasti pracovníků, na práci v týmu, na tvorbu týmů a flexibilitu.

Koubek (2008) dále uvádí následující znaky, kterými se liší koncepce řízení lidských zdrojů od koncepce personálního řízení, přičemž první tři jsou klíčové:

- strategický přístup k personální práci a všem personálním činnostem,
- orientace na vnější faktory formování a fungování pracovní síly organizace,
- personální práce přestává být záležitostí odborných specialistů a stává se součástí každodenní práce všech vedoucích pracovníků,

- úzké propojení personální práce se strategiemi a plány organizace,
- personální práce se stává páteří řízení organizace, nejdůležitější oblastí jejího řízení, ústřední manažerskou rolí,
- vedoucí personálního útvaru bývá členem nejužšího vedení organizace,
- mimořádný důraz kladený na rozvoj lidských zdrojů jako nástroj flexibilizace organizace a její připravenosti na změny,
- orientace na kvalitu pracovního života a spokojenost pracovníků,
- orientace na participativní způsob řízení a sounáležitosti pracovníků s organizací,
- důraz na vytváření žádoucí organizační kultury a zdravých pracovních vztahů,
- vytváření dobré zaměstnanecké pověsti organizace.

1.1.3 Lidské zdroje

Organizace mezi sebou svádějí konkurenční boj o cenné zdroje, které vedou k žádoucím výsledkům. Mohou investovat do technologií, do marketingu, do výzkumu, mohou vylepšit výrobky, zjednodušit procesy, zoptimalizovat struktury a systémy. Zbývající oblastí k úspěchu jsou lidé, jejich kvalita.

Plamínek (2002) nepovažuje za zdroj člověka, ale jeho „schopnosti, postoje a vlastnosti“. To, co člověk zná a umí, můžeme považovat za **schopnosti**, přičemž znalosti si můžeme představit jako osvojené informace, jednotlivé schopnosti můžeme dále rozvíjet a musíme usilovat o to, aby člověk tyto schopnosti používal k naplnění a zvýšení organizačních cílů. Toto ovšem ovlivňují jeho **postoje**, které souvisí s motivací, tedy jestli člověk chce nebo nechce. Obě skupiny lze měnit, formovat a pracovat na nich. Co nelze přetvářet jsou **vlastnosti**. Jedná se o těžce měnitelné rysy člověka, které je nutné jednoduše akceptovat. Existuje celá řada teorií, jak s vlastnostmi lidí souhrnně označované jako temperament, pracovat, jak se naučit jednotlivé typy chápat a jak s nimi pracovat. Tyto vlastnosti cíleně ovlivňovat nelze bez specializovaných zkušeností. Lidí podle schopností a postojů Plamínek (2011) dále dělí na čtyři typy:

- umí, ale nechce - lidé, kteří jsou zároveň schopní a neochotní,
- chce a umí - lidé, kteří jsou ochotní a schopní,

- chce, ale neumí - lidé snaživí a neschopní,
- neumí a nechce - lidé neschopní a neochotní.

A dále tvrdí, že je žádoucím cílovým stavem, aby všichni pracovníci **chtěli a uměli**, tudíž je zřejmý cíl působení na lidi a lidské zdroje, a taktéž uvádí cesty, jak těchto cílů dosáhnout.

1.1.4 Úkoly řízení lidských zdrojů

V nejširším slova smyslu je úkolem co nejefektivnějšího řízení lidských zdrojů zajistit co nejlepší chod organizace, její co nejvyšší výkon a co nejvyšší zisk. V užším slova smyslu je úkolem řízení lidských zdrojů rozvoj lidských schopností, aby byly využity v co nejširší míře k neustálému zvyšování výkonu organizace a k uspokojování zájmů organizace. V nejužším slova smyslu můžeme hovořit o řízení lidských zdrojů tak, aby byly uspokojeny individuální potřeby zaměstnanců, aby docházelo k neustálému zlepšování jejich pracovních podmínek, a tím by došlo k uspokojení zájmů jednotlivce.

Koubek (2008, s. 16) charakterizuje úkoly řízení lidských zdrojů takto:

- usilovat o zařazování správného člověka na správné místo a snažit se o to, aby byl tento člověk neustále připraven přizpůsobovat se měnícím se požadavkům pracovního místa, stále častěji se uplatňuje snaha nalézt pro člověka správnou náplň práce, správné pracovní úkoly, aby se optimálně využívaly jeho schopnosti,
- optimální využívání pracovních sil v organizaci,
- formování týmů, efektivního stylu vedení lidí a zdravých mezilidských vztahů v organizaci,
- personální a sociální rozvoj pracovníků organizace,
- dodržování všech zákonů v oblasti práce, zaměstnávání lidí a lidských práv a vytváření dobré zaměstnavatelské pověsti organizace,

Dále Koubek uvádí, aby docházelo k plnění těchto hlavních úkolů a k dosažení vytčených cílů, musí řízení lidských zdrojů v rámci **tradičního přístupu** zejména:

- definovat pracovní úkoly a s nimi související odpovědnost a pravomoci a spojovat je do pracovních míst, ta pak organizovat a efektivně propojovat v rámci jednotlivých celků i v celé organizaci,

- provádět analýzu pracovních míst s cílem stanovit specifické potřeby organizace v oblasti práce,
- předvídat a plánovat potřebu pracovních sil nezbytnou k tomu, aby organizace dosáhla svých cílů,
- zpracovávat a realizovat plány směřující k pokrytí této potřeby a v souvislosti provádět průzkumy trhu práce a zajímat se o populační vývoj a hodnotové orientace lidí,
- získávat pracovníky potřebné pro plnění úkolů organizace,
- vybírat a najímat pracovníky z uchazečů o práci,
- rozmisťovat pracovníky tak, aby byly optimálně využity jejich pracovní schopnosti k prospěchu organizace i ke zvýšení spokojenosti jich samotných,
- orientovat a vzdělávat pracovníky tak, aby byli připraveni zvládnout nejen nové požadavky svého současného pracovního místa, ale aby byli připraveni zvládnout i změnu svého pracovního zařazení v organizaci,
- vytvářet a realizovat programy řízení a rozvoje organizace práce,
- vytvářet a prosazovat vhodné systémy řízení pracovního výkonu,
- vytvářet a realizovat vhodné systémy hodnocení pracovního výkonu jednotlivých pracovníků,
- zajišťovat agendu penzionování a propouštění pracovníků,
- pomáhat pracovníkům při zpracování a realizaci plánů jejich kariéry, plánů jejich personálního a sociálního rozvoje,
- motivovat pracovníky,
- vytvářet a realizovat systémy odměňování pracovníků,
- propagovat a prosazovat efektivní přístupy k řízení a vedení lidí, a přispívat tak k vytváření zdravých pracovních vztahů v organizaci a k účinnému zvládnutí konfliktů,
- zabezpečovat, aby nedocházelo k diskriminaci žádné skupiny pracovníků,

- hrát roli zprostředkovatele mezi organizací a odbory,
- vytvářet systémy projednávání disciplinárních záležitostí a stížností a zajišťovat jejich fungování,
- vytvářet a prosazovat programy, týkající se bezpečnosti a ochrany zdraví pracovníků při práci,
- vytvářet a realizovat systémy sociální práce v organizaci,
- pomáhat pracovníkům při řešení osobních problémů, které by mohly ovlivnit jejich pracovní výkon,
- vytvářet a zajišťovat fungování systému komunikace s pracovníky,
- zajišťovat fungování personálního informačního systému, pořizovat, aktualizovat a uchovávat dokumenty týkající se jednotlivých pracovníků, zpracovávat příslušné statistiky a analýzy, v neposlední řadě pak zjišťovat názory a postoje pracovníků k aktuálním problémům i záměrům organizace.

Koubek (2008, s. 19) dále uvádí, že v zájmu plnění těchto hlavních úkolů a dosažení vytčených cílů v oblasti lidských zdrojů se musí řízení mimo jiné zaměřit na poněkud jinak definované úkoly s jinak stanovenými prioritami, než je tomu dosud, a cituje přístup prezentovaný např. v pracích American Society for Training and Development, který zahrnuje výčet pěti hlavních úkolů (zlepšení kvality pracovního života, zvýšení produktivity, zvýšení spokojenosti pracovníků, zlepšení rozvoje pracovníků jako jedinců i kolektivů, zvýšení připravenosti na změny), v jejich zájmu plnění se řízení lidských zdrojů zaměřuje na devět následujících aktivit, seřazených podle významu, přičemž největší důraz se klade na pružnost a efektivnost organizace a na péči o pracovníky:

- vzdělávání a rozvoj pracovníků,
- organizační rozvoj,
- vytváření pracovních úkolů,
- formování personálu organizace,

- zabezpečování personálního výzkumu a funkčnosti personálního informačního systému,
- plánování lidských zdrojů,
- odměňování a zaměstnanecké výhody,
- pracovní vztahy, především pak vztahy s odbory,
- pomoc pracovníkům.

K tomu aby, úkoly řízení lidských zdrojů vedly k naplňování strategických cílů organizace, slouží managementu organizace jednotlivé **personální činnosti**. Úspěšné fungování organizace je podmíněno úspěšným zvládnutím těchto činností. Koubek (2008, s. 20) rozlišuje následující personální činnosti:

- vytváření a analýza pracovních míst,
- personální plánování,
- získávání, výběr a přijímání pracovníků,
- hodnocení pracovníků,
- rozmisťování pracovníků a ukončování pracovního poměru,
- odměňování,
- vzdělávání pracovníků,
- pracovní vztahy,
- péče o pracovníky,
- personální informační systém,
- průzkum trhu práce,
- zdravotní péče o pracovníky,
- činnosti zaměřené na metodiku průzkumu, zjišťování a zpracování informací,
- dodržování zákonů v oblasti práce a zaměstnávání pracovníků.

Úspěch managementu organizace v řízení závisí na úspěchu v řízení lidských zdrojů, a to především na úspěšném vládnutí jednotlivých personálních činností, přičemž za nejkritičtější Koubek (2008, s. 22) považuje činnosti jako vytváření a analýzu pracovních míst, hodnocení pracovníků a zkoumání a hodnocení jejich pracovního výkonu. Lidský potenciál a jeho řízení k uskutečňování záměrů organizace musí brát management v úvahu při stanovování personální strategie. Způsoby realizace personálních činností určuje personální politika organizace.

1.1.5 Personální strategie a personální politika

Podle Koontze, Weihricha je strategie definována jako „určení dlouhodobých základních cílů podniku, organizace a stanovení nezbytných činností a zdrojů pro dosažení těchto cílů“. Neustálé změny, překotné tempo vývoje, konkurenční a tržní prostředí vedou k nezbytnosti vytváření strategického řízení. Avšak často dochází ke změnám dříve, než na ně dokáže organizace reagovat, proto je velmi obtížné. Organizace při vytváření strategie bere v úvahu další strategie, které spolu vzájemně souvisejí a prolínají se.

Personální strategie je podle Kociánové (2010, s. 15) jednou z dílčích strategií organizace a tak jako všechny strategie prezentuje záměry organizace do budoucna, dlouhodobé a komplexní cíle v personální oblasti, které jsou provázané s ostatními cíli v organizaci, a vytváří předpoklady k realizaci podnikové strategie.

Koubek (2008 s. 23) definuje personální strategii takto:

„Personální strategie organizace se týká dlouhodobých, obecných a komplexně pojatých cílů v oblasti potřeby pracovních sil, hospodaření s nimi. Její nedílnou součástí jsou představy o cestách a metodách, jak těchto cílů dosáhnout.“

Na druhou stranu Hroník (2006) uvádí, že pokud v organizaci převládá kultura tzv. „ostrých hochů“, která je v souladu s business strategií, je pravděpodobné, že lidé vyhledávají touto organizací, budou výkonní individualisti, kteří do firmy přicházejí už jako hotoví lidé.

Politika je mnohoznačný pojem obvykle označující proces a metodu rozhodování.(www) Jedná se o opatření, kroky, záměry, programy, kterými se realizuje a naplňuje strategie organizace. Dobře formulované zásady dílčích politik vedou k ovlivnění klimatu v organizaci a realizaci strategických cílů. Personální politika je programem pro uskutečnění personální strategie.

Koubek (2008, s. 23) opět definuje personální politiku a uvádí dva způsoby chápání:

- a) „Jako systém relativně stabilních zásad, jimiž se subjekt personální politiky (organizace, její vedení, personální útvar) řídí při rozhodování, která se přímo nebo nepřímo dotýkají oblasti práce a lidského činitele.“
- b) „Jako souhlas opatření, jimiž se subjekt personální politiky snaží ovlivňovat oblast práce a lidského činitele a usměrňovat chování a jednání lidí tak, aby přispívalo k efektivnímu plnění úkolů a záměrů organizace.“

Jako soubor relativně stabilních zásad, uplatňovaných metod a nástrojů v personální oblasti vidí personální politiku Kociánová (2010, s.16). Tvoří dílčí politiky, které se vztahují k určitým oblastem personálního řízení, a může obsahovat např. tyto:

- politiku týkající se pracovní činnosti pracovníků (organizace práce, pracovní podmínky, organizační struktura, popisy pracovních míst, personální plánování, zvyšování kvalifikace v souladu s nároky budoucích činností, informovanost o změnách souvisejících s pracovní činností),
- politiku zaměstnanosti (nároky na pracovníky, zásady získávání a výběru pracovníků),
- informační politiku (charakter informací, pohyb informací – oboustranný vertikální a horizontální, neformální komunikace, předkládání návrhů a stížností pracovníků),
- politiku vedení (mezilidské vztahy vycházející z důvěry, spolehlivosti a lidské slušnosti, úsilí o rozvoj pracovníků k optimálnímu výkonu, poskytování samostatnosti pracovníkům),
- politiku odměňování (principy odměňování, stanovení odměny za práci, složky odměny, zaměstnanecké výhody, informovanost pracovníků o mzdové politice),
- politiku rozmísťování pracovníků (pravidla převedení pracovníků na jinou práci, principy obsazování vedoucích pozic, jejich obsazování prioritně pracovníky z vlastních řad, příprava pracovníků pro vedoucí pozice),
- politiku uvolňování pracovníků (zásady pro odchod pracovníků z organizace, zásady propouštění pracovníků),
- sociální politiku – sociální služby poskytované pracovníkům,

- vzdělávací politiku a politiku rozvoje pracovníků (možnosti vzdělávání, časové a finanční podmínky, trvalý rozvoj dovedností a schopností pracovníků).

V úspěšné organizaci se všechny tyto politiky vzájemně prolínají a doplňují tak, aby vedly k naplnění cílů. Jsou provázány mezi sebou a jsou sladěny se strategickým řízením organizace. Obecné strategické řízení organizace musí podle Koubka (2008, s. 24) v první řadě řešit následující otázky:

1. Jakou podnikatelskou filozofii si chce organizace vytvořit, jaké chce mít poslání a jakou roli se přeje hrát na trhu či ve společnosti?
2. Jakým pozitivním a negativním vnějším faktorům musí organizace čelit?
3. Jaké jsou přednosti a nedostatky organizace?
4. Jakých cílů chce organizace dosáhnout?
5. Jak chce těchto cílů dosáhnout?

Z otázek je patrné, že bez účasti pracovníků a jejich podílu na životě organizace by otázky nemohly být zodpovězeny. Lidské zdroje a jejich strategické řízení jsou součástí obecného strategického řízení organizace.

1.1.6 Strategické řízení lidských zdrojů

Strategické řízení v oblasti lidských zdrojů je základem pro zvýšení úrovně lidských zdrojů, a tudíž pro zvýšení konkurenceschopnosti organizace.

Schopnost strategického řízení lidských zdrojů je jedním z požadavků na vedoucí pracovníky i na všechny, kteří řídí, byť jen jednoho člověka. V organizacích vykonávají personální práci převážně vedoucí pracovníci a ti jsou i nositeli cílů personální strategie. Podílejí se na jejím utváření a stejně tak formulují personální vize organizace, znají jednotlivé kroky personální politiky a chápou ji jako součást politiky organizace. Podle Armstronga (2007, s. 93) personalisté vytvářejí a realizují promyšlené, logické a vzájemně propojené personální strategie odpovídající podnikové strategii, chápou význam měření lidského kapitálu, zavádějí systémy měření a zabezpečují, aby byly správně použity.

Kociánová (2010, s. 13) tvrdí, že pokud jsou lidé považováni za nejcennější zdroj úspěchu organizace, pak je jejich řízení prioritou. Má zásadní podíl na fungování organizace, a to na její konkurenceschopnost, a tudíž je zásadním úkolem vedoucích pracovníků získat a udržet schopné lidi.

„Strategické řízení lidských zdrojů je praktickým vyústěním personální strategie organizace. Je to konkrétní aktivita, konkrétní úsilí, směřující k dosažení cílů obsažených v personální strategii.“ (Koubek, 2008, s. 24) dále uvádí, že stejně jako v případě personální strategie je i strategické řízení lidských zdrojů úzce propojeno se strategickým řízením organizace. Obecně strategické řízení organizace musí řešit následující otázky:

- Jakou podnikatelskou filozofii si chce organizace vytvořit, jaké chce mít poslání a jakou roli se přeje hrát na trhu či ve společnosti?
- Jakým pozitivním a negativním vnějším faktorům musí organizace čelit?
- Jaké jsou přednosti a nedostatky organizace?
- Jakých cílů chce organizace dosáhnout?
- Jak chce těchto cílů dosáhnout?

Z těchto obecných otázek podle Koubka (2008, s. 25) plynou otázky, které musí řešit strategické řízení lidských zdrojů nejdříve:

- Jaké míry souladu mezi pracovními místy a pracovníky chce organizace v budoucnosti dosáhnout?
- Jaká je současná míra souladu a z ní vyplývající úroveň produktivity práce a osobního uspokojení pracovníků?
- Jaké změny v politice i praktické činnosti na úseku lidských zdrojů jsou nezbytné, aby bylo dosaženo žádoucího souladu mezi pracovními místy a pracovníky?

Tyto otázky se ještě konkretizují:

- Kolik a jaký druh pracovníků bude organizace potřebovat?
- Jaká nabídka pracovních sil se perspektivně předpokládá v organizaci i mimo ni?

- Co je třeba udělat, aby byla pokryta žádoucí perspektivní potřeba pracovníků v organizaci?

K tomu, aby byly otázky spolehlivě zodpovězeny, a byl tak zajištěn budoucí vývoj v organizaci, musí brát strategické řízení v úvahu vnitřní a vnější podmínky, které mají vliv na všechny kroky v organizaci.

Kociánová (2010, s. 14) rozlišuje následující vnější a vnitřní podmínky, které utvářejí strategické řízení lidských zdrojů.

- rozvoj nové techniky a měnící se technologie,
- ekonomické podmínky,
- konkurence na národním, evropském a globálním trhu,
- vládní politika a legislativa vztahující se k zaměstnávání lidí,
- sociální a kulturní vlivy,
- demografické vlivy,
- aktuální situace na trhu práce,
- internacionalizace na trhu práce,
- prostorová mobilita pracovních sil,
- hodnotové orientace lidí,
- ekologické vlivy.

Mezi vnitřní podmínky patří:

- charakter činnosti organizace ovlivňující charakter práce a strukturu pracovníků,
- strategie a politika organizace,
- velikost organizace,
- geologická poloha organizace,
- organizační struktura,

- ekonomická situace organizace,
- technické a technologické vybavení organizace,
- sociální, profesní a kvalifikační struktura pracovníků a rozvojový potenciál pracovníků, jejich flexibilita, mobilita,
- organizační kultura,
- odbory.

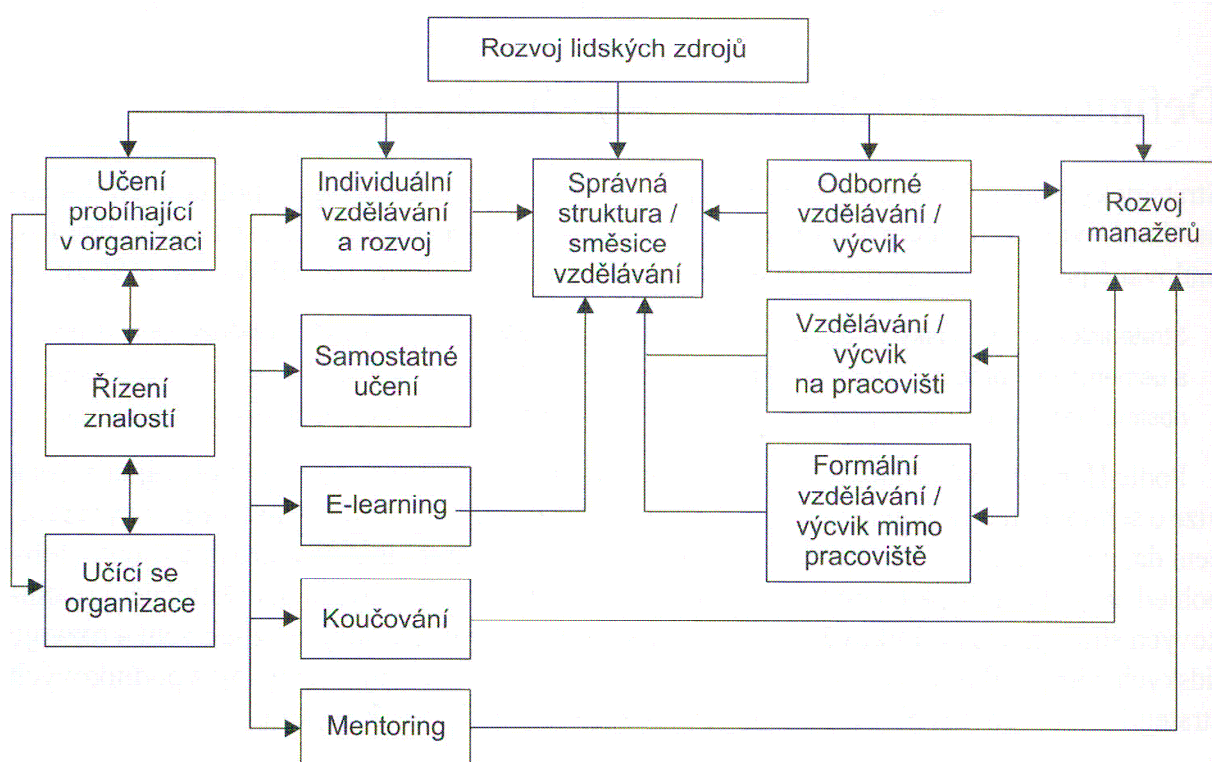
Z výše uvedeného výčtu vyplývá, že řízení lidských zdrojů čelí celé řadě vlivů, z kterých tvorba strategie vychází a které, aby organizace fungovala efektivně a k prosperitě, nelze přehlížet. Odpovědnost za úspěšné zakomponování těchto faktorů nesou vedoucí pracovníci v jednotlivých oblastech řízení lidských zdrojů. V malých organizacích jimi bývají převážně právě vedoucí pracovníci, kdežto ve větších firmách se těmito oblastmi zabývají specialisté – personalisté, často úzce zaměřeni na jednotlivé oblasti. Koubek (2008, s. 30,31) rozlišuje následující oblasti systému personálního řízení:

- personální strategie a personální politika,
- vytváření a analýza pracovních míst,
- personální plánování,
- získávání pracovníků,
- výběr pracovníků,
- přijímání a orientace pracovníků,
- hodnocení pracovníků,
- rozmisťování, propouštění a penzionování pracovníků,
- vzdělávání a rozvoj pracovníků,
- odměňování pracovníků,
- pracovní vztahy,
- péče o pracovníky,

- personální informační systém,

Armstrong (2007, s. 443) uvádí základní cíl strategického rozvoje lidských zdrojů jako zvýšení schopnosti lidských zdrojů v souladu s přesvědčením, že lidský kapitál organizace je hlavním zdrojem konkurenční výhody. Jde o zabezpečování potřeb s možností mít k dispozici správnou kvalitu lidí. Toho lze docílit vytvářením promyšleného a komplexního rámce pro rozvíjení lidí. Za konkrétní cíle strategického rozvoje lidských zdrojů považuje rozvoj intelektuálního kapitálu a zlepšování a propagování individuálního, týmového i celood organizačního učení a vzdělávání pomocí vytváření kultury vzdělávání, tzn. prostředí, v němž jsou pracovníci podněcováni ke vzdělávání a rozvoji a v němž jsou systematicky řízeny. Politika rozvoje by měla brát v úvahu také individuální ambice, a proto je její významnou záležitostí péče o zaměstnatelnost lidí uvnitř organizace i mimo ni.

Armstrong (2007, s. 444) dále rozlišuje následující složky rozvoje lidských zdrojů:



Obr. Složky rozvoje lidských zdrojů

A dále Armstrong (2007, s. 444) cituje britský Chartered Institute of Personnel and Development, který definuje proces učení/vzdělávání a rozvoj jako:

„Proces rozvíjení lidí v organizaci v sobě integruje procesy, aktivity a vztahy učení/vzdělávání a rozvoje. Jeho nejzávažnějšími výsledky pro podnik a podnikání jsou zvýšená efektivnost a udržitelnost organizace. V případě jednotlivců jsou výsledkem zvýšená schopnost, adaptabilita a zaměstnatelnost. Jde tedy o rozhodující podnikový proces jak v ziskových, tak neziskových organizacích.“

Jednotlivými složkami tohoto procesu myslí Armstrong (2007, s. 445) následující:

- učení se - v důsledku praxe nebo zkušeností dochází ke změně v chování člověka,
- vzdělávání – rozvoj znalostí, hodnot a vědomostí požadovaných spíše obecně,
- rozvoj – růst nebo realizace osobních schopností a potenciálu, a to s využitím vzdělávacích akcí a praxe,
- odborné vzdělávání (výcvik) – plánované a systematické formování chování pomocí příležitostí k učení, vzdělávacích akcí, programů a instrukcí, které jedincům umožňují dosáhnout takové úrovně znalostí, dovedností a schopností, aby mohli svou práci vykonávat efektivně.

Walker (2003, s. 93) vidí následující rozdíly mezi vzděláváním, učením a rozvojem:

- vzdělávání je aktivita,
- učení se je osobním výsledkem vstřebání myšlenek, dovedností a schopností jedincem,
- rozvoj je jak pro zaměstnance, tak i pro organizaci konečným výsledkem, tj. že pracovník se posouvá z jedné úrovně možné součinnosti na vyšší úroveň.

1.1.7 Řízení rozvoje lidských zdrojů

Podle Urbana (2004) jde o cílenou tvorbu nových znalostí, schopností a zkušeností zaměstnanců, které vyžadují nové technologie, organizační a strategické změny v organizaci, případně nutnost delegovat na pracovníky složitější a odpovědnější rozhodnutí, často

v souvislosti s profesním nebo kariérovým postupem zaměstnance. Předpokladem je orientace v budoucích požadavcích organizace, na které je nutné včas zaměstnance připravovat.

Dosažení stavu, kdy schopnosti pracovníka odpovídají nárokům a požadavkům, které vyplývají z jeho popisu náplně práce, a stejně tak i změnu požadavků na schopnosti pracovníka označuje Plamínek (2002, s. 86) jako „habilitaci“. A dále tvrdí, že péče o zaměstnance ve smyslu rozvoj individuálních schopností by měla patřit mezi úkoly manažera, neboť je nezbytné, aby právě on dokázal rozpoznat, jaká témata a metody rozvoje jsou pro dané člověka vhodné. O vlastní vzdělávání se pak může postarat někdo jiný.

Posláním je navrhovat a iniciovat změny, přinášet nové přístupy a podněty, podporovat zavádění nových postupů a změn do praxe. Cílem řízení rozvoje je vytvářet takové prostředí, kde by lidé toužili po novém vědění a kde se vytváří učící se prostředí. Každodenní praxí je uplatňování principu celoživotního vzdělání.

Součástí řízení rozvoje lidských zdrojů je i vytváření podmínek pro budování vlastní kariéry pracovníka. Podle Kubeše (2008) se stále více přenechává iniciativa při budování kariéry samotným pracovníkům. Organizace jim poskytuje potřebné informace a podmínky. K tomu mohou mít pracovníci k dispozici i systém **360 stupňové zpětné vazby** a to tam, kde chtějí poznat své možnosti, hranice a slabé a silné stránky. Pracovníci, kteří nejčastěji tuto vazbu využívají pro svůj rozvoj, jsou vedoucí pracovníci.

360stupňová vazba se podle Kubeše (2008) používá jako systémový nástroj rozvoje lidí a jsou od ní odvozeny rozvojové plány - individuální nebo celofiremní.

1.1.8 Strategie pro rozvoj lidských zdrojů

V rámci strategie rozvoje lidských zdrojů existuje celá řada aktivit, pro které je nutné, aby byly rozpracovány do postupných krátkodobých plánů. Jejich plnění je pravidelně kontrolováno a je hodnoceno, zda byly naplněny jednotlivé cíle.

Armstrong (2007, s. 445) rozlišuje následující **strategické priority, kroky rozvoje a modely vytváření strategie**:

Strategické priority:

- neustálé zvyšování vědomí potřeby učení a vzdělávání, která vede k permanentnímu zlepšování,

- zformování schopností vedoucích organizace tak, aby se stali aktivně zapojenými do učení a vzdělávání, které vede k vytváření znalostí,
- rozšíření schopnosti učit se a vzdělávat se v celé organizaci,
- zaměření se na všechny vzdělané pracovníky v organizaci, nejen na klíčový personál,
- zapojit e-learning do předávání a vytváření znalostí.

Kroky rozvoje:

- dohodnout se na týmu, který bude vytvářet strategii,
- ujasnit poslání a vizi organizace,
- průzkum základních hodnot,
- určit strategické záležitosti nebo problém, kterým bude organizace čelit,
- dohodnout se na strategii a strategickém plánu.

Modely vytváření strategie:

- centralizovaný – všechny aktivity jsou řízeny z centra,
- rozhodující nositel odpovědnosti – malé středisko je odpovědné za procesy řízení a rozvoj manažerů,
- přenesený – všechny aktivity vzdělávání a rozvoje jsou přeneseny na organizační celky,
- partner organizačního celku – odpovědnost příslušnému organizačnímu celku podniku,
- společná služba – využívání společných služeb organizačními celky v oblasti vzdělávání a rozvoje,
- využívání vnějších poskytovatelů (outsourcing) – organizační celek pověří vzdělávání vnějšího poskytovatele,
- zainteresované strany – podnikové středisko se angažuje v transformačních vzdělávacích aktivitách, jsou využívána jednotlivá zařízení společných služeb,

prakticky v oblasti vzdělávání a rozvoje působí partneři organizačního celku a specializované vzdělávání se zajišťuje pomocí vnějších poskytovatelů.

Filozofii rozvoje lidských zdrojů vyjadřuje Armstrong (2007, s. 446) následujícím způsobem:

„Jsme přesvědčení, že:

- rozvoj lidských zdrojů představuje hlavní příspěvek k úspěšnému plnění cílů organizace a že investice do něj prospívají všem stranám zainteresovaným na organizaci,
- plány a programy rozvoje lidských zdrojů by měly být integrovány do podnikové a personální strategie a měly by napomáhat k dosažení cílů těchto strategií,
- rozvoj lidských zdrojů by měl být vždy spojen s výkonem – měl by být vytvořen tak, aby vedl ke konkrétnímu zlepšování podnikového, útvarového, týmového a individuálního výkonu a rozhodujícím způsobem přispěl ke konečným výsledkům organizace,
- každý v organizaci by měl být veden k učení a vzdělávání a měly by mu být poskytovány příležitosti, aby rozvíjel své dovednosti a znalosti do té míry, do jaké mu to jeho schopnosti dovolí,
- procesy osobního rozvoje poskytují rámec pro individuální učení a vzdělávání,
- i když uznáváme potřebu investovat do vzdělávání a rozvoje a poskytovat odpovídající příležitosti a zařízení, primární odpovědnost za rozvoj spočívá na jednotlivých pracovnících, kterým k tomu účelu budou přispívat radou a pomocí jejich manažeři, a pokud to bude nezbytné, i členové personálního útvaru.

A právě oblast vzdělávání a rozvoj pracovníků patří v současné době rychlých změn, zavádění nových a nových technologií, v době neustále potřeby být připraven na tyto změny, a navíc být v předstihu a v očekávání dalších dynamických změn prioritním v systému personálních činností. Na pracovníka je kladen požadavek flexibility a adaptace na nové podmínky, na nové úkoly. Už dávno neplatí fakt, že to, co se člověk naučil ve škole, mu vystačí na celý život. Získané poznatky jsou brzy překonány a nahrazeny novými. Proto, aby organizace byly

úspěšné, musí přípravě pracovníků na změny a nové výzvy věnovat náležitou pozornost a klást na vzdělávání a rozvoj svých zaměstnanců důraz.

1.2 Vzdělávání a rozvoj pracovníků v organizaci

1.2.1 Pojetí a postavení vzdělávání a rozvoje v systému personální práce

Armstrong (2007) definuje vzdělávání jako nepřetržitý proces, který zvyšuje existující schopnosti a vede k rozvíjení dovedností, znalostí a postojů, které připravují lidi na budoucí širší, náročnější a z hlediska úrovně i vyšší úkoly.

Vzdělávání definuje Urban (2004) jako jednu ze základních personálních funkcí, jejímž cílem je zvýšení výkonu zaměstnance nebo organizace, současně však stabilizace či posílení přitažlivosti organizace.

Vzdělávací aktivitu, která připravuje lidi pro širší, odpovědnější a náročnější pracovní úkoly, charakterizuje Armstrong (2007) jako rozvoj. A dále uvádí, že se jedná o vývojový proces, který umožňuje postupovat ze současného stavu znalostí a schopností k budoucímu stavu, v němž je zapotřebí vyšší úrovně dovedností, znalostí a schopností. Aby se maximalizoval efekt rozvoje, je nutné zvolit takový přístup, který bude efektivně využívat kombinaci metod vzdělávání.

Vzdělávání připravuje pracovníky na změny a požadavky organizace. Jejich připravenost a tím schopnost se na nové podmínky snadněji adaptovat usnadňuje vedoucím pracovníkům dosahovat plnění strategických cílů organizace. Rozšiřování znalostí, schopností, dovedností i změna chování se stává v současné době celoživotním procesem. Utváření, prohlubování a rozšiřování schopností je podle Šikýře (2012, Řízení školy, 9/12) systémem vzdělávání zaměstnanců. Systematické zvyšování flexibility, komplexnosti, různorodosti a významnosti může vést k pocitům důležitosti a užitečnosti pracovníka, a tím k dosažení žádoucí motivace ke zvyšování jeho výkonu. Tito pracovníci formují flexibilitu a konkurenceschopnost a každá organizace, chce-li dosáhnout požadovaných výsledků, musí optimálně využívat lidský potenciál a patřičně ho rozvíjet. Koubek uvádí (2008, s. 252) nejdůležitější důvody, proč se musejí organizace věnovat vzdělávání a rozvoji svých pracovníků:

- stále častěji se objevují nové poznatky a nové technologie, takže znalosti lidí stále rychleji zaostávají,

- proměnlivost trhu a služeb, která je reakcí na proměnlivost lidských potřeb, je výraznější a vynucuje si reakci organizací a pružnost jejich pracovníků,
- technika a technologie v organizacích se častěji mění,
- organizační změny, které lidé musejí zvládat, jsou stále častější,
- organizace se výrazněji orientují na kvalitu výrobků a služeb a na službu zákazníkovi,
- organizace musejí reagovat na zvyšující se proměnlivost podnikatelského prostředí,
- povaha práce, způsoby řízení a organizace práce se mění,
- rozvíjí se informační technologie i jejich používání v organizacích,
- díky globalizaci a internacionalizaci hospodářských aktivit je nezbytné pohybovat se, podnikat a komunikovat v mezinárodním prostředí,
- nutnost snižovat náklady a lépe využít technických zařízení a technologií,
- lidé mění své hodnotové orientace a změna na kvalitu pracovního života se projevuje ve zvýšené potřebě lidí vzdělávat se,
- dobrá zaměstnanecká pověst se vytváří péčí o vzdělávání spolu s rozvojem pracovníků a usnadňuje získávání a stabilizaci pracovníků.

Koubek (2008) dává výčet personálních činností, které patří pod vzdělávání pracovníků. Jedním z bodů tohoto výčtu je i „formování pracovních schopností v rámci moderní personální práce překračuje hranice pouhé odborné způsobilosti a stále více zahrnuje i formování osobnosti pracovníka“, o čemž lze spíš hovořit jako o rozvoji než o vzdělávání. V souvislosti s formováním pracovníka mluvíme, jak uvádí Koubek (2008, s. 254) o vlastnostech, „které hrají tak významnou roli v mezilidských vztazích, ovlivňují chování a vědomí (potřeby, hodnoty, zájmy, postoje a normy), a tedy motivaci pracovníka, a odrážejí se i ve vztazích na pracovišti, výrazně ovlivňují procesy formování týmů a samozřejmě individuální a kolektivní pracovní výkon.“ Spíše než o vlastnostech lze hovořit o kompetencích, které pracovník vzděláváním získá. Tím se rozumí schopnosti, dovednosti a způsobilost vykonávat nějakou činnost. Stejně tak se očekává, že dokáže pochopit, přijmout a zdravě reagovat na změny okolí. Také se předpokládá, že se rozvojem bude pracovník

neustále vyvíjet a zdokonalovat. A vedoucí pracovník je ten, který pomáhá a podporuje pracovníka v jeho rozvoji.

Kromě formování pracovních schopností Koubek do vzdělávání pracovníků jako personální činnosti zahrnuje následující aktivity:

- přizpůsobování pracovních schopností pracovníkům měnícím se požadavkům pracovního místa, tj. prohlubování pracovních schopností,
- zvyšování použitelnosti pracovníka. Dochází tak k rozšiřování pracovních schopností,
- rekvalifikační procesy,
- přizpůsobovat pracovní schopnosti nových pracovníků specifickým požadavkům daného pracovního místa, používané technice, technologii, stylu práce v organizaci, tedy orientace pracovníka.

1.2.2 Formování pracovních schopností člověka a formování pracovních schopností pracovníka organizace

Koubek rozlišuje (2008) formování pracovních schopností člověka v obecném slova smyslu, v průběhu celého jeho pracovního života, a to bez ohledu na to, kdy, kde a z čí iniciativy se uskutečňuje a formování pracovních schopností pracovníka konkrétní organizace, tudíž jde o aktivitu organizovanou, podporovanou nebo umožňovanou organizací v rámci její personální práce.

V rámci formování pracovních schopností člověka se podle Koubka (2008) rozlišují tři oblasti:

- oblast všeobecného vzdělávání,
- oblast odborného vzdělávání,
- oblast rozvoje.

Šikýř (2012, s. 145) definuje kvalifikaci člověka jako schopnosti, které si člověk osvojuje, prohlubuje a rozšiřuje během všeobecného vzdělávání, odborného vzdělávání a rozvojem za

účelem vykonávání určité práce a dosahování určitého výkonu, přičemž základy se formují během všeobecného vzdělávání a změna kvalifikace člověka umožňuje odborné vzdělávání a rozvoj.

Všeobecné vzdělávání získává člověk během vývoje, v jeho rámci a díky němu se člověk utváří, formují se jeho všeobecné znalosti a získává takové dovednosti, které vedou k uplatnění člověka ve společnosti, a na jeho sociální rozvoj, na rozvoj jeho osobnosti. Na toto vzdělávání nemá organizace žádný vliv a zajišťuje ho stát.

Do oblasti odborného vzdělávání patří příprava na povolání, příprava na uplatnění v určitém oboru, potažmo na trhu práce. Utvářejí se takové schopnosti a kompetence člověka, které dokáže využít v rámci své profese a které dokáže přizpůsobit měnícím se požadavkům organizace. Toto vzdělávání bývá zajišťováno jak státem, tak organizací, přičemž organizace podle Šikýře (2012) zajišťuje následující aktivity:

- zaškolení – adaptaci, orientaci,
- doškolování – prohlubování kvalifikace,
- přeškolení – rekvalifikace.

Přičemž zvláštním případem rekvalifikace podle Bartoňkové (2010) je profesní rehabilitace, jejíž podstatou je opětovné zařazení osob, kterým jejich stávající zdravotní stav brání trvale nebo dlouhodobě vykonávat dosavadní práci.

Mimo organizaci se většinou podle Koubka (2008) uskutečňuje základní příprava na povolání, a i ta část základní přípravy na povolání, v níž se organizace angažuje, se netýká personálu organizace a stojí mimo systém jejího vzdělávání.

Na rozvoji neboli rozšiřování kvalifikace se podílí zaměstnavatel, ale často s podporou dalších institucí, ať státních nebo jiných, zajišťujících vzdělávání. Pracovník si rozšiřuje své schopnosti nad rámec požadavků nutných k výkonu jeho profese. Cílem tohoto rozvoje je větší uplatnitelnost v rámci organizace, získání dalších znalostí, získání širších znalostí a dovedností, které nezbytně vedou k formování osobnosti jedince. Lze říci, že v této oblasti se pracovník více věnuje rozvoji své kariéry než požadavkům nutným k výkonu práce. Koubek (2008, s. 257) tvrdí, že „formuje spíše jeho pracovní potenciál než kvalifikaci, a vytváří tak z jedince adaptabilní pracovní zdroj. V neposlední řadě formuje osobnost jedince tak, aby lépe přispíval k plnění cílů organizace a ke zlepšování mezilidských vztahů v organizaci.“

Rozvoj pracovníků je tedy orientován na jejich osobní rozvoj. Jak bylo výše popsáno je zaměřen na jedince, jednotlivce a na formování jejich pracovních dovedností, tak aby byli pro organizaci co nejefektivnější.

Nedávno se v personální práci objevil nový termín **rozvoj lidských zdrojů**, který se zaměřuje na rozvoj organizace jako celku tak, aby se utvářely podle Koubka (2008) pracovní schopnosti týmů, potřebné a dynamické struktury znalostí a dovedností v organizacích tak, aby organizace dosáhla většího výkonu a jednotlivé týmy větší efektivnosti.

Posláním je iniciovat a navrhovat změny, přinášet nové postupy, zavádět změny do praxe a realizovat je, stejně tak tvorba programů a koncepcí v oblasti lidských zdrojů, příprava, tvorba a realizace projektů i dalších aktivit a stimulů, které vedou k naplňování strategických cílů organizace s cílem zlepšit její konkurenceschopnost.

Koontz, Weihrich (1993, s. 401)) chápou „rozvoj organizace jako systematický, integrovaný a plánovaný přístup ke zvyšování efektivnosti skupin lidí a celé organizace nebo důležité organizační jednotky. Rozvoj organizace je zabezpečován pomocí různých technik. Přístupy rozvoje organizace a rozvoje jednotlivce se navzájem podporují a pro zvýšení efektivnosti jednotlivců i celého podniku je vhodná jejich integrace.

Nicméně Koubek v textu používá pro zjednodušení pouze termín vzdělávání pracovníků, avšak tím je myšlen veškerý rozvoj v rámci personální práce v organizaci.

1.2.3 Systém vzdělávání pracovníků v organizaci

Systém vzdělávání pracovníků neboli systém firemního vzdělávání je opakující se proces, který vychází z organizační politiky. Podle Bartoňkové (2010) je jeho podstatou také odstraňování rozdílů mezi tím, co je v organizaci k dispozici a tím, co je žádoucí. Probíhá nepřetržitě, v rámci opakujícího se cyklu a vzdělávání se tak soustavně zlepšuje.

Koubek (2008) do systému vzdělávání pracovníků zahrnuje orientaci, doškolování, přeškolování iniciované organizací a rozvoj iniciovaný organizací, tedy takové aktivity, které formují pracovní schopnosti člověka, včetně formování osobnosti, hodnot potřebných pro vytváření zdravých mezilidských vztahů na pracovišti. V tomto systému se angažuje personální útvar nebo vedoucí pracovníci či jiná sdružení. Je spojeno se spoluprací s různými externími vzdělávacími organizacemi a odborníky.

Systematické vzdělávání pracovníků má podle Koubka (2008) řadu předností:

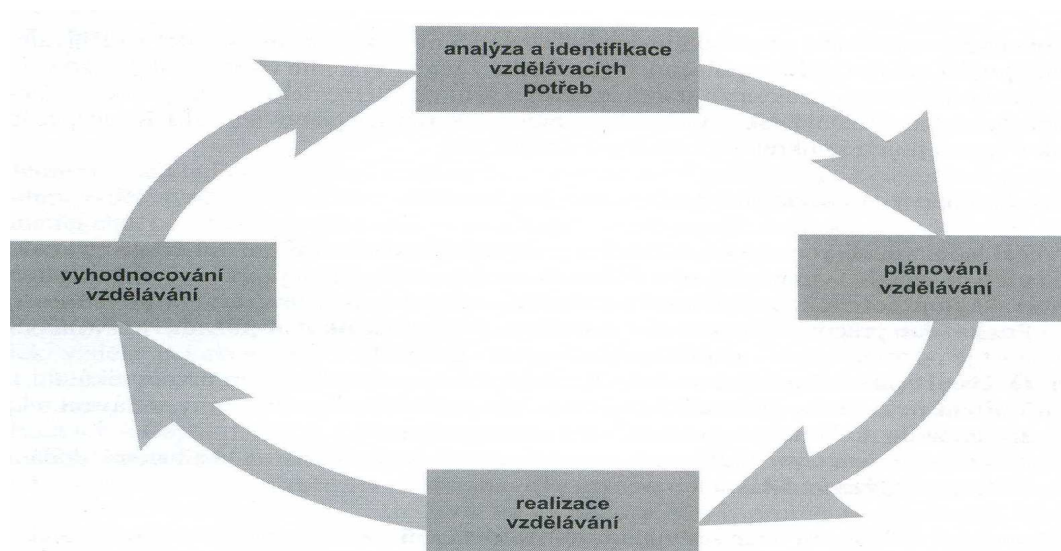
- soustavně dodává organizaci odborně připravené pracovníky bez vyhledávání na trhu práce,
- umožňuje průběžné formování pracovních schopností pracovníků podle potřeb,
- soustavně zlepšuje kvalifikaci, znalosti, dovednosti i osobnost pracovníků,
- přispívá ke zlepšování pracovního výkonu,
- je jedním z nejefektivnějších způsobů nalézání vnitřních zdrojů,
- náklady na vzdělávaného pracovníka bývají nižší než při jiném způsobu vzdělávání,
- lépe umožňuje předvídat dopady ztrát pracovní doby související se vzděláváním,
- umožňuje realizovat moderní koncepci řízení pracovního výkonu,
- zlepšuje vztah pracovníků k organizaci a zvyšuje jejich motivaci,
- zvyšuje atraktivitu organizace na trhu práce,
- zvyšuje sociální jistoty pracovníků,
- zvyšuje kvalitu a současně i tržní cenu pracovníka,
- přispívá k urychlení personálního a sociálního rozvoje pracovníků,
- přispívá ke zlepšování pracovních i mezilidských vztahů.

Ve prospěch vzdělání Armstrong (2008) podává následující argumenty: „vytváření kultury vysokého výkonu, zlepšování produktivity, inovace a zahájení výroby nových výrobků či poskytování nových služeb, dosažení lepších úrovní služeb zákazníkům nebo širší využívání informačních nebo jiných technologií“.

Walker (2003, s. 93) hovoří o vzdělávání (formálním i neformálním, realizovaným jakoukoli metodou) jako o jedné z mnoha významných aktivit, které směřují k vytčenému cíli, jímž je rozvoj pracovní síly v organizaci tak, aby bylo „dosaženo růstu produktivity, míry inovací a konkurenceschopnosti“.

Smyslem vzdělávání podle Šikýře (Řízení školy, 9/12) je utvářet, prohlubovat a rozšiřovat znalosti, dovednosti a chování zaměstnanců k vykonávání sjednané práce a dosahování požadovaného výkonu.

Systém firemního vzdělávání je založen na následujícím jednoduchém čtyřfázovém modelu, který podle schématu Armstronga popisuje Bartoňková (2010, s. 110),:



Obr. č. 2 *Fáze systému vzdělávání*

- definování potřeb vzdělávání,
- rozhodnutí, jaký druh vzdělávání je k uspokojení těchto potřeb zapotřebí – plánování vzdělávání,
- realizace vzdělávání,
- monitorování a vyhodnocení vzdělávání za účelem zjištění jeho efektivnosti.

1.2.4 Definování potřeb vzdělávání

Definování neboli identifikace potřeb je jednou z pravomocí a odpovědností vedoucího pracovníka. V jednodušších případech je potřeba vzdělávání definovaná zákonem, který stanoví konkrétní kvalifikační předpoklady. Tato potřeba se často špatně měří a případné odchylky od požadovaného výkonu může odhalit kontrola. Také požadavky organizace, které přicházejí se změnami vyvolanými technickým pokrokem a novým potřebami, stejně tak i vykonávání složitější, speciální práce vyžadují potřebu vzdělávání. Často ale je obtížné stanovit potřebu vzdělávání zaměstnanci tam, kde výsledky práce nejsou v souladu s cíli organizace, proto je tato fáze nejtěžší a je založena podle Koubka (2008, s. 261) na „odhadech a aproximativních postupech“. Dokonce hovoří o tom, že identifikace potřeb „má spíše povahu experimentu“. Bartoňková (2010) hovoří o definování potřeb vzdělávání jako o nejkritičtější fázi.

1.2.5 Plánování vzdělávání pracovníků

Tato aktivita vyplývá z fáze definování potřeb vzdělávání a je řešena již personálním útvarem, který dostává podklady od vedoucích pracovníků, poté, co identifikovali potřebu vzdělávání. Dobře vypracovaný plán vzdělávání pracovníků by měl podle Koubka (2008) obsahovat následující fakta: **obsah vzdělávání, komu je vzdělávání určeno, jakým způsobem se bude realizovat – zda na pracovišti nebo mimo, jaké budou voleny metody, pomůcky a režim, kým bude vzdělávání realizováno, časový plán, místo konání, rozpočet a účinnost**. Na nejeфекtivnější účinnost vzdělávání má vliv vhodně zvolená metoda, proto volba metod je jedním z nejdůležitějších kroků plánování vzdělávání.

Metody vzdělávání

Metoda je podle Bartoňkové (2010) postup k určitému cíli spojená s naplňováním stanovených vzdělávacích cílů, a to s optimálním zvládnutím obsahu vzdělávání a realizuje se v rámci určité vzdělávací formy a za určitých výukových situací a podmínek. Neexistuje jediná správná nebo universální metoda vzdělávání. Při stanovování vhodné metody se využívá mnoho kritérií včetně přihlédnutí k osobnostním kvalitám pracovníka. Základní otázka při posuzování vhodnosti metod by měla podle Bartoňkové (2010, s. 152) znít: „Které výhody jsou pro mou výukovou situaci obzvláště důležité, se kterými nevýhodami se mohu, nebo naopak nechci smířit?“

Mezi hlavní kritéria pro volbu metod vzdělávání řadí Bartoňková (2010) následující:

- charakter učebních cílů,
- charakter obsahu výuky,
- charakter didaktické formy,
- předběžné znalosti o složení účastníků,
- stupeň aktivizace účastníků,
- fáze učebního procesu,
- rytmus,
- rámcové podmínky,
- celková didaktická připravenost a schopnost lektora.

Bartoňková (2010) dále uvádí kritéria, podle kterých se metody klasifikují. Tvrdí, že jednotná klasifikace však neexistuje a dává přehled nejčastěji uváděných klasifikací metod dostupných v literatuře využitelných i ve firemním vzdělávání:

- obecná klasifikace,
- klasifikace používaná ve vzdělávání dospělých,
- klasifikace dle přístupu,

- klasifikace dle vztahu k praxi dospělého účastníka výuky,
- klasifikace dle míry participace účastníka,
- klasifikace dle typu výuky,
- klasifikace dle formy pomoci účastníkovi v procesu učení,
- klasifikace dle intenzity inovace obsahu vyučování,
- klasifikace metod firemního vzdělávání dle místa vzdělávání,
- klasifikace metod firemního vzdělávání dle činnosti,
- klasifikace metod firemního vzdělávání dle fází a typů vzdělávacího procesu.

Koubek (2008) definuje následující metody vzdělávání:

- metody vzdělávání používané ke vzdělávání na pracovišti (on the job) – bývají vhodnější pro vzdělávání dělníků
- metody používané mimo pracoviště (off the job) – mohou být v organizaci nebo mimo ní, vhodnější pro vzdělávání vedoucích pracovníků a specialistů

Metody vzdělávání používané ke vzdělávání na pracovišti – většinou se jedná o individuální metody vzdělávání (kromě pracovních porad), které vyžadují partnerský a individuální přístup mezi pracovníkem a vzdělavatelem. Koubek (2008) je definuje takto:

- instruktáž při výkonu práce - předvedení nového pracovního postupu novému nebo méně zkušenému pracovníkovi zkušeným pracovníkem nebo nadřízeným, jde o součást adaptace na novou práci. Urban (2004) dále uvádí, že se skládá ze 4 kroků – vzdělavatel nejprve demonstruje, poté objasní a ukáže jednotlivé kroky, vzdělávaný pak vykoná nový postup po jednotlivých krocích pomalu a pak vcelku pod dohledem instruktora. Celý postup lze opakovat.
- koučing – dlouhodobější instruování na rozdíl od instruktáže, která bývá jednorázová, jde o soustavné podněcování k žádoucímu výkonu i k vlastní iniciativě. Podle Urbana (2004) jde o osobní rozvoj zaměstnanců při práci probíhající pod dohledem interního nebo externího kouče, společné stanovování cílů, aktivní naslouchání zaměstnanci, poskytování konstruktivní zpětné vazby, využívání

pracovních úkolů jako nástroje k postupnému učení a vytváření pracovních schopností zaměstnanců.

- mentoring – obdoba koučingu, určitá iniciativa a odpovědnost spočívá na vzdělávaném pracovníkovi, který si sám vybírá svůj osobní vzor. Někdy se používá i v případě, kdy si mentora nevybírá pracovník, ale kdy je novému, nepřiliš zkušenému pracovníkovi mentor určen. Principem mentoringu je dobrovolnost na rozdíl od koučingu. Urban (2004) tvrdí, že úkolem mentora je urychlit adaptaci zaměstnance v organizaci, seznámit jej s novými pravidly, zvyklostmi i know-how, ale i pomáhat řešit problémy, starat se o jeho rozvoj i kariérový růst.
- counselling- jedna z nejnovějších metod, jde o vzájemné konzultování a vzájemné ovlivňování. Předpokladem, dále podle Urbana (2004), je aktivní role pracovníka, který se vyjadřuje ke svým pracovním problémům, případně k procesům svého vzdělávání, přichází s vlastními nápady a řešeními. Metoda vyžaduje určitý čas, iniciativu pracovníka a otevřenost ze strany vzdělavatele.
- asistování – vzdělávaný pracovník je přidělen jako pomocník ke zkušenému pracovníkovi, postupně se podílí na práci větší mírou a stále samostatněji, až je schopen vykonávat práci zcela samostatně.
- pověření úkolem – rozvinutí asistování, hlavně její závěrečné fáze, práce pracovníka je sledována, používá se častěji při formování pracovních schopností řídicích a tvůrčích pracovníků. Smyslem metody je podle Urbana (2004) umožnit pracovníkovi vyzkoušet si a ověřit si schopnosti při samostatném řešení úkolů, ovšem pod nepřímým dohledem vedoucího, který je schopen zasáhnout, kdyby se pracovník dopouštěl chyb.
- rotace práce – používá se i výraz cross training – vzdělávaný pracovník je postupně na určité období pověřován pracovními úkoly v různých částech organizace. Používá se i k jiným účelům než je metoda vzdělávání, a to k překonávání jednostranného zatížení organismu dlouhodoběji vykonávanou monotónní prací a Urban (2004) dále dodává jako prostředek získání nových či širších pracovních schopností a zkušeností v souvislosti se vzděláváním a rozvojem pracovníků metodou „on-the job“ (obměňování pracovních úkolů a pracovních míst).

- pracovní porady – během nich se účastníci seznamují s problémy a fakty nejen vlastního pracoviště, ale i celé organizace

Walker (2003) tvrdí, že studie EDS (Electronic Data System) uvádí, že proces vzdělávání na pracovišti je ze 70 % neformální. K tomu dochází vždy, když „někdo za někým přijde pro radu, přečte si článek, který mu doporučil kolega z práce, nebo když proběhne diskuse nad pracovním problémem“.

Metody používané mimo pracoviště – uplatňovány v organizaci nebo mimo ni, mají podobný režim jako školní vzdělávání a realizují se ve zvláštních zařízeních, na vývojových pracovištích, v zařízení předvádějících novou techniku. Většinou se hodí k rozvíjení pracovních schopností řídicích pracovníků organizace nebo specialistů. Jde o metody používané pro skupinové vyučování, pro hromadnou výuku a patří k nim následující:

- přednáška – zprostředkování faktických informací,
- přednáška spojená s diskusí – nebo také seminář – metoda, která zprostředkovává hlavně znalosti,
- demonstrování – praktické, názorné vyučování, zprostředkovává znalosti názorným příkladem za použití techniky nebo předváděním pracovních postupů. Metoda klade důraz na praktické využívání znalostí a více se orientuje na dovednosti,
- případové studie – většinou se používají při vzdělávání manažerů a tvůrčích pracovníků. Jde o skutečné nebo smyšlené vylíčení nějakého problému nebo komplexu organizačních problémů. Jednotliví účastníci je studují a snaží se navrhnout řešení. Jako vzdělávací metoda, dále doplňuje Urban (2004), slouží především pro rozvoj analytického myšlení a rozhodovacích schopností, případně pro nácvik skupinového řešení problémů,
- workshop – neboli skupinové cvičení, je variantou případových studií. Praktické problémy se řeší týmově. Urban (2004) definuje úlohu jednotlivých osob, která není dána hierarchickým postavením v organizaci, vedením může být pověřen vedoucí určitého projektu, případně vnější poradce. Jako metoda rozvoje slouží především k nácviku týmové spolupráce a společného řešení problémů,
- brainstorming – varianta případových studií, skupina účastníků vzdělávání je vyzvána, aby každý z nich navrhl způsob řešení zadaného problému, poté se v diskusi hledá

optimální návrh. Urban (2004) připojuje, že je nejvhodnější metodou pro hledání nových postupů a alternativních způsobů řešení problémů. Její podstatou je neomezená tvorba návrhů a nápadů. Cílem je oprostit se od ustálených způsobů uvažování, zpochybnit zaběhnuté přístupy a přijít se zcela novými pohledy na věc,

- simulace – metoda více zaměřená na praxi a aktivní účast, obvykle jde o řešení běžné životní situace vyskytující se v práci vedoucích zaměstnanců. Přechází se od jednodušších problémů k složitějším,
- hraní rolí – manažerské hry – orientace na rozvoj praktických schopností účastníků, od kterých se vyžaduje značná aktivita a samostatnost, nutná je i hravost. Účastníci na sebe berou určitou roli a v ní poznávají povahu mezilidských vztahů. Je nutné zachovat určitou míru autenticity. Urban (2004) vychází z toho, že plnění těchto rolí je následně hodnoceno a analyzováno, zpravidla ve skupině, a důležitou roli hraje zpětná vazba, zprostředkovaná nejen účastníky, ale i jeho vedením,
- assessment centre – také development centre – diagnosticko-výcvikový program – moderní a vysoce hodnocená metoda, používaná i pro výběr zaměstnanců. Jde o aplikaci metod případových studií, simulací a hraní rolí. Vzdělávání pracovníci plní různé úkoly a řeší problémy, které tvoří denní náplň manažera. Úkoly a problémy jsou náhodně generovány počítačem, lze měnit jejich frekvenci a vytvářet různé úrovně stresu. Počítačem bývají vyhodnocována i řešení a pracovník je může srovnat se svým,
- outdoor training – také adventure education, které je také možno označit jako „učení se hrou či pohybovými aktivitami“, používá se při vzdělávání manažerů, jde o hry nebo akce spojené se sportovním výkonem. Odehrává se ve volné přírodě, v tělocvičně nebo upravené učebně. Princip je v zadání úkolu, který má podobu nějaké pohybové aktivity. Řeší se kolektivně. Vedení se ujímá jeden účastník spontánně, nebo je vedením pověřen. Cílem je podle Urbana (2004) zpravidla zvýšit odolnost vůči stresu, vytvářet předpoklady týmové spolupráce, naučit se spoléhat na schopnosti a podporu ostatních, trénovat komunikační, vůdcovské a další manažerské dovednosti.

Specifickou formou je vzdělávání pomocí počítačů, které lze využít jak na pracovišti, tak mimo ně – **e-learning** – používání má větší a větší oblibu, počítače umožňují simulovat pracovní situaci, usnadňují učení, nabízejí různé testy a cvičení, umožňují průběžně hodnotit proces osvojování znalostí a dovedností, umožňují kontakt se vzdělavatelem či

s ostatními účastníky. S rozšiřováním Internetu jejich význam vzrůstá. Rozlišujeme následující typy e-learningu:

- samostatný, separovaný e-learning – vzdělávaný používá techniku, ale není v danou chvíli napojen na instruktory
- živý e- learning – vzdělavatel i vzdělávaný jsou v dané chvíli v kontaktu, ale jsou na různých místech
- kolaborativní, kolektivní e-learning – učení pomocí diskusních fór, chatů, společenských sítí

Stejnou podobu specifičnosti má i samostatné vzdělávání – nebo **samostudium**, které lze vykonávat na pracovišti i mimo něj – např. na základě doporučené literatury. Ve skutečnosti bývá samostudium součástí celé řady předcházejících metod na pracovišti i mimo pracoviště. Šetří pracovní dobu a pracovník se může vzdělávat vlastním tempem.

Některé organizace kromě výš zmíněných metod mimo organizaci využívají ještě **rozvojová centra**. Ta jsou podle Kubeše (2008) převážně zaměřena hlavně na rozvoj manažera a jedná se o sérii předem navržených aktivit, jejichž cílem je pomoci manažerům získat nové dovednosti a schopnosti. Jde o intenzivní metodu, realizovanou v poměrně krátkém čase a klade větší důraz na sebehodnocení. Dobrým diagnostickým nástrojem je 360stupňová zpětná vazba. Assessment centrum na rozdíl od rozvojových center posuzují kompetence manažera jinou technikou a kladou větší důraz na potenciál manažera a na jeho rozvoj a vedou pracovníka k převzetí odpovědnosti za svůj rozvoj.

V případě, že organizace nemají pracovníky s dostatečnými znalostmi a dovednostmi, a jejich doškolení by bylo příliš časově zdlouhavé, a nemají k dispozici patřičné vybavení, prostory, zařízení nebo laboratoře, mohou využít k rozvoji poskytovatele služeb **outsourcingu**, a to převážně v oblasti vědy a výzkumu. Rydvalová (2007, s. 5) tvrdí, že „v dlouhodobém měřítku dochází k úsporám mzdových nákladů při stabilizaci a udržení kvalitních zaměstnanců“.

Obě skupiny metod nesou určité výhody a stejně tak i nevýhody, nelze je aplikovat plošně, v organizacích dochází k jejich kombinaci, aplikaci. Případové studie, simulace, hraní rolí, outdoorové hry ve vnějším prostředí patří k aktivním metodám vzdělávání a Urban (2004) je definuje jako „tréninkové metody založené na skutečnosti, že lidé se učí nové postupy efektivněji, mají-li při tréninku možnost osvojit si nové schopnosti na základě vlastních

zkušeností...“ Efektivnější metody jsou také ty, které jsou cíleně zaměřeny na jednu nebo menší počet vzdělávaných osob, např. koučing nebo mentoring. Ale i tady platí, že formu může připravit vzdělavatel, obsah si však může určovat pracovník, který se chce vzdělávat.

Na efektivitu vzdělávání má, jak tvrdí Kociánová (2010), vliv celá řada faktorů, přičemž některé jsou na straně vzdělávaného, jiné na straně vzdělavatele, ale největší význam má motivace ke vzdělávání. Ta předpokládá i jejich vlastní aktivitu. Z pohledu zaměstnavatele je důležité, aby pracovníkům byly umožněny podmínky ke vzdělávání a aby profesionalita dodavatelů vzdělávání nebyla překážkou v plnění cílů, které si pracovník ve vzdělávání vytýčí.

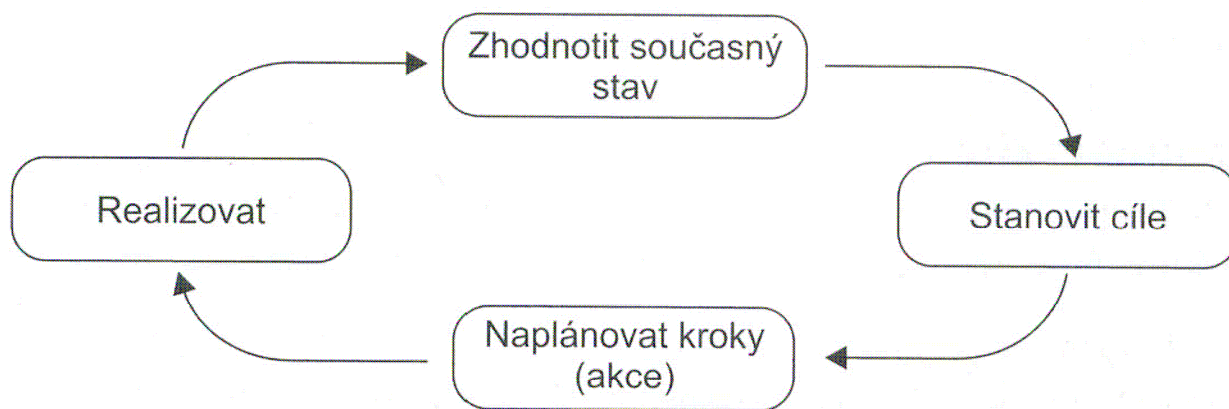
Základním předpokladem pro efektivní učení je podle Bedrnové (2002) vytvoření vědomí odpovědnosti za svůj vlastní rozvoj. Tohoto docílí tím, že pracovníka přímo zapojíme do rozhodování o jeho dalším růstu a rozvoji. Účinným a osvědčeným nástrojem jsou plány osobního rozvoje.

1.2.6 Plánování osobního rozvoje pracovníků

Rozdíl mezi vzdělávacími a rozvojovými aspekty plánů osobního rozvoje uvádí Kociánová (2010) a tvrdí, že vzdělávání se soustřeďuje na přírůstek znalostí nebo vyšší úroveň dovedností, kdežto rozvoj je cesta k jinému stavu nebo fungování. Podoba plánů osobního rozvoje se může lišit v teorii i v praxi, podle Kociánové (2010) výzkum ukázal, že plány byly nejčastěji zaměřeny na práci nebo na rozvoj kariéry, popřípadě obojího. „ Plány, které se budou zaměřovat rovněž na rozvoj člověka a na budoucnost, budou pravděpodobně efektivnějším nástrojem flexibility a budou mít na pracovníka větší vliv“.

Armstrong (2007) klade v programech osobního rozvoje důraz na plánované učení se ze zkušenosti. Aby se maximalizoval efekt, je nutné zvolit nejvhodnější přístup a kombinaci metod.

Plánování osobního rozvoje tvoří fáze, které ukazuje obrázek (Armstrong, 2007, s. 471)



Obr. č.3 *Fáze přípravy a realizace plánu osobního rozvoje*

- analyzovat současný stav a potřeby rozvoje,
- stanovit cíle,
- připravit plán činností, akcí, kroků,
- realizovat.

Dudek definuje plán osobního rozvoje jako přehled činností, který může zahrnovat „formální vzdělávání, samostatné vzdělávání, distanční vzdělávání, práci na projektech, účast na stážích a další činnosti směřující k rozšíření znalostí a k rozvoji dovedností.“ Cílem je definovat takové činnosti, které povedou k rozšíření znalostí a dovedností, jež jsou potřebné k zlepšení pracovního výkonu zaměstnance a pro jeho budoucí kariéru.

Měl by podle Urbana (2004) obsahovat rozvojové cíle, které vycházejí z budoucích nároků na pozici, dále nástroje, jak těchto cílů dosáhnout, termíny dosažení rozvojových cílů a standardy pro jejich měření. Součástí plánu mohou být i cíle v oblasti kariérového rozvoje pracovníka.

Na sestavování plánu osobního rozvoje zaměstnance se podílí bezprostřední nadřízený společně s pracovníkem, a to na základě výsledků hodnocení práce. Stejně tak se očekává, že se vedoucí pracovníci budou podílet na vytváření svých osobních plánů rozvoje. Někdy je možné stanovit časový rozvrh rozvoje, hlavně tam, kde si pracovník doplňuje požadovanou kvalifikaci studiem, které je předem přesně dané. Často ale nelze přesně sestavit časový plán, protože je závislý na vzdělávacích institucích, které vzdělávání poskytují.

Dudek tvrdí, že postup sestavování plánu osobního rozvoje lze charakterizovat třemi kroky:

Identifikace a analýza potřeb rozvoje zaměstnance, přičemž při identifikaci potřeb lze vycházet z:

- hodnocení pracovního výkonu pracovníka,
- potřeb organizace,
- očekávaná změna v organizaci,
- periodická školení pracovníka.

Stanovení cílů rozvoje pracovníka, které mají být splněny a mezi které můžeme např. zařadit:

- Zlepšování výkonu pracovníka,
- Přesun na jinou funkci,
- Změny technologií a postupů,
- Zdokonalení některých dovedností.

Stanovení náplně a formy rozvoje pracovníka, případně časový plán činností:

- vzdělávací kurzy a školení,
- domácí i zahraniční stáže,
- účast na konferencích,
- poradenská a konzultační činnost,
- sebevzdělávání.

Při sestavování plánu osobního rozvoje je podle Dudka nutné zvážit následující faktory:

- Zda je zvolená forma rozvoje pracovníka realizovatelná,
- Zda má pro zaměstnance význam,
- Zda jsou potřebné finanční prostředky na rozvoj pracovníka,
- Časové možnosti pracovníka,

Plán osobního rozvoje je důležitým podkladem při řízení rozvoje organizace i při sestavování celkových plánů organizace a předpokládá se, že na jeho dodržování dohlíží vedoucí, který zároveň provádí úpravu plánu podle potřeb pracovníka i organizace. Stejně tak v případě neplnění, navrhuje patřičná opatření (Dudek).

Armstrong (2007) dále uvádí, že plán lze zpracovat i v podobě **smlouvy o vzdělávání**. Bedrnová (2002) ho chápe jako formu **učební smlouvy**, kterou mezi sebou uzavírají pracovník a jeho učitel/manažer. Za identifikaci a formulaci cílů učení, za vypracování programu celého procesu, i za jeho dodržení je potom odpovědný sám pracovník.

Bedrnová a kol. (2002) považují za adekvátní následující strukturu „plánu osobního rozvoje“, vypracovanou pracovníkem:

- cíl – čeho chce pracovník dosáhnout, čemu se chce naučit, ve kterých oblastech se chce zdokonalovat, proč, dokdy, jaký je konečný cíl a jaké jsou dílčí cíle,
- současná situace – jaký je současný stav, co v tom pracovník až dosud udělal, jaké jsou hlavní překážky v cestě kupředu,
- možnosti rozvoje – jaké možnosti existují, co všechno by se dalo dělat, co by se pracovníkovi líbilo, jaká jsou pozitiva a negativa každého návrhu,
- volba a prostředky – co pracovník konkrétně udělá a chce udělat, kdy, jak, co, koho k tomu bude potřebovat,
- důkaz o seberozvoji – jaký důkaz o pokroku podá, komu a kdy.

I Kociánová (2010) udává body struktury plánu, ten ovšem nazývá „plán činnosti“, ve kterém stanovuje, které potřeby je třeba uspokojit a jak:

- potřeby rozvoje,
- očekávané výsledky – cíle učení nebo vzdělávání,
- aktivity rozvoje, které mají tyto potřeby uspokojit,
- odpovědnost za rozvoj,
- časový rozvrh – kdy aktivity začnou a kdy skončí,

- výsledek - k jakým aktivitám došlo a jak byly efektivní.

Stejně jako Bedrnová mluví Kociánová o tom, že primární odpovědnost za plánování osobního rozvoje mají pracovníci sami.

Plán není konstantní a dogmatický, jeho obsah může být v souvislosti se změnami potřeb, které potřeby je třeba uspokojit a jak: organizace nebo v souvislosti s potřebami pracovníka měněn, tzn. doplňován a upřesňován. Bedrnová (2002) dále tvrdí, že ideální je, když je plán zpracován v určitých časových periodách, které jsou na konci vyhodnocovány všemi aktéry. Kurzy, které jsou založeny na používání plánů osobního rozvoje, překračují rámec konkrétních cílů, které si účastníci stanovují. Kromě osvojení specifických dovedností, mívají tyto kurzy mnoho dalších přínosů:

- rozvoj studijních návyků a dovedností,
- zvýšení sebedůvěry a vědomí odpovědnosti,
- rozvoj schopností reflexe,
- rozvoj schopností interakce a spolupráce jako důležité podmínky učení.

Vzdělávací kurzy zaměřené na různé oblasti jsou však jen jednou z možností, jak může pracovník uspokojit své rozvojové potřeby. Kromě kurzů má pracovník mnoho dalších možností, které shrnuje Kociánová (2010):

- pozorování práce ostatních,
- práce na projektech,
- přijetí role vzoru,
- zapojení do jiných oblastí práce,
- plánované využívání vnitřních prostředků vzdělávání,
- podílení se na formulování politiky,
- zvýšená míra profesionality v práci,
- koučování jiných lidí,

- studium doporučené literatury,
- zvláštní pověření nějakým úkolem,
- učení se akcí,
- distanční vzdělávání.

Důkaz o seberozvoji i výsledek, tzn. k jakým aktivitám došlo a jak byly efektivní můžeme chápat jako fázi vyhodnocování výsledků vzdělávání a vyhodnocování účinnosti vzdělávacích činností. To bývá kritickým bodem procesu vzdělávání a výstupy často nelze zjistit přímo. Jednodušší je to v těch oblastech, kde můžeme stanovit kritéria hodnocení, kde jedním z nich může být i porovnání vstupního a výstupního testu. Problematické je však přínos měřit v souvislosti se zlepšováním pracovního výkonu a stejně tak je nespolehlivé hodnotit efektivnost činnosti na základě zprávy vypracované pracovníkem o procesu vzdělávání.

Podle Koubka (2008) se lze v literatuře i v praxi setkat s celou řadou přístupů k tomuto hodnocení, kdy nejčastěji bývá proces hodnocení rozdělen na řadu dílčích činností a obvykle se zaměřuje na následující otázky:

- zda při vzdělávání byly použity vhodné nástroje – metody, technika, časový rozvrh, obsah,
- jaká je odezva, postoje, názory u účastníků vzdělávání samotných, i když mohou být zkreslené subjektivním pohledem,
- jaká je míra osvojení rozvíjených znalostí nebo dovedností za použití testů,
- do jaké míry uplatňují absolventi vzdělávání v praxi, i když se změny nemusejí projevit okamžitě, může k nim docházet postupně a nenápadně.

1.3Systém personálního řízení ve škole

Prášilová (2006) uvádí příklady možných personálních činností, které probíhají ve školské praxi. Jedná se např. o tyto aktivity:

Organizace – organizační struktura, popis pracovního místa, popis pracovní náplně.

Zabezpečení pracovních zdrojů – plánování počtu pracovníků, regulování počtu pracovníků, zvyšování flexibility pracovníků.

Řízení výkonu – měření pracovního výkonu za účelem jeho zlepšení.

Rozvoj zaměstnanců – rozvoj a vzdělávání všech pracovníků školy v souladu s potřebami školy, rozvoj manažerů, plánování a rozvoj kariéry perspektivních pracovníků.

Odměňování zaměstnanců – odměňování v souladu s platnými předpisy a poskytování zaměstnaneckých výhod.

Zaměstnanecké vztahy – tvorba vhodného informačního systému školy a zabezpečení komunikace na všech úrovních, spolupráce s odbory, zabezpečení účasti zaměstnanců na rozhodnutích.

Zdraví, bezpečnost a služby pro zaměstnance – péče o zdraví a bezpečnost zaměstnanců, pomoc při řešení osobních problémů.

Správa zaměstnaneckých a osobních záležitostí – zabezpečování pracovních podmínek, jmenování, přemísťování, vyřizování stížností, řešení případů nadbytečnosti, administrativní vyřizování různých náležitostí, profesní chování pracovníků školy, zabezpečování zákonných povinností organizace.

Je ověřeno, dále tvrdí Prášilová (2006), že pracovní schopnosti člověka se nejvíce rozvíjejí až po nástupu do praxe, tudíž záleží hlavně na učiteli, jak přemýšlí o své práci, jak je ochoten učit se od kolegů, zda se ptá v případě potřeby zkušenějších kolegů. V souvislosti s formováním pracovních schopností učitele je důležitá i **oblast rozvoje**. Ta je zaměřena k získání i takových znalostí a dovedností, které přesahují rámec nároků pracovního místa a často i oboru. Pracovní potenciál je zde propojen se sociálními vlastnostmi, s osobností. Kromě toho se u pedagogického pracovníka předpokládá mimořádný nadhled, tvořivost, pružnost a adaptabilita, proto je zapotřebí oblast rozvoje do formování jeho pracovních schopností zahrnout.

Vzdělávání a osobní rozvoj mohou spolu s dalšími složkami přispět k postupu pracovníka v rámci organizační struktury organizace, k uskutečnění kariéry. Organizace formuje své zaměstnance tak, aby si zajistila následnictví, dostatečný počet manažerů i kvalifikovaných pracovníků. Tento proces je označován jako řízení kvality.

Stejně jako každá jiná organizace škola potřebuje dostatek schopných, vzdělaných a motivovaných pracovníků, jejichž pracovní výkon utváří co nejlepší výsledky školy tak, aby jako každá organizace, uspěla v konkurenceschopnosti. Šikýř (2012) tvrdí, že výkon školy je ovlivňován výkonem zaměstnanců a ten je ovlivňován systémem personálních činností. Vedle toho ještě udává, že úkoly personalistiky naplňují vedoucí zaměstnanci. Ve větších školách je možné podle Šikýře uvažovat o zřízení pracovního místa personalisty, který může zajišťovat administrativní, koncepční, metodické, analytické a poradenské činnosti ve škole. Většinu pravomocí a odpovědností musí náležet řediteli školy.

Základem takových personálních činností je podle Šikýře (2012):

- výběr pracovníků,
- hodnocení výkonu pracovníků,
- odměňování,
- vzdělávání – škola soustavně formuje, prohlubuje a rozšiřuje schopnosti pracovníků.

Vzdělávání vedle oblasti rozvoje zahrnuje oblast všeobecného vzdělávání a oblast odborného vzdělávání a právě oblast rozvoje neboli rozšiřování kvalifikace, jak uvádí Šikýř (2012) je nejvýznamnější z oblastí z hlediska uplatnitelnosti pracovníka v organizaci. Pracovník si osvojuje nové schopnosti, tzn. znalosti, dovednosti a chování, nad rámec požadavků na jeho současné pracovní místo.

Zákon č. 563 o pedagogických pracovnících ukládá učitelům povinnost dalšího vzdělávání a zakotvuje, že učitel má každoročně nárok na 12 dní volna pro účely rozvoje.

1.3.1 Systematické vzdělávání zaměstnanců ve škole

Systematické vzdělávání zaměstnanců ve škole probíhá stejně jako v jiné organizaci podle opakujícího cyklu, který uvádí Bartoňková (2010) a je výše popsáno v kapitole 1.2.2. Koubek (2008, s. 260) tento základní cyklus doplňuje o fakt, že východisky a předpoklady pro systematické vzdělávání pracovníků je strategie a politika vzdělávání pracovníků, která se opírá o vytváření organizačních a institucionálních předpokladů vzdělávání a totéž potvrzuje i Šikýř (2012) a jednotlivé fáze cyklu doplňuje Lhotková (2012) o poznatky z pedagogické praxe:

Analýza a identifikace vzdělávacích potřeb pracovníků ve školství – může vyplynout z externí a interní evaluace, přičemž externí je převážně zajišťována Českou školní inspekcí. V případě nepedagogických pracovníků jsou to další nadřízené orgány, které, vykonávají ve škole kontrolu, např. Okresní správa sociálního zabezpečení, Krajská hygienická stanice, Inspektorát bezpečnosti práce nebo Okresní požární správa. Vedle požadavků vyplývajících z kontrol externích institucí, může potřeba vyplynout i z různého testování nebo z interních hospitací a analýzy různých dokumentů. Pokud vznikne taková potřeba, je nutné ji rozpracovat v plánu vzdělávání pracovníků.

Plánování vzdělávání – zpracovaná struktura plánu vzdělávání pracovníků je popsána v kapitole 1.2.4 tak, jak ji uvádí Koubek (2008). Na rozdíl od Koubka Šikýř (2012) upřesňuje otázku Jaké vzdělávání má být zabezpečeno? Tak, že vymezuje cíl vzdělávání, na druhou stranu se ale nezabývá závěrečnou účinností vzdělávání a jeho dopadu na organizaci. Lhotková (2012) udává příklad konkrétního plánu vzdělávání pedagogických pracovníků, který byl vytvořen na základě zjištění nevyhovujícího stavu a kdy byla identifikována potřeba. V tomto konkrétním případě se ale účinností vzdělávání pedagoga zabývá a začleňuje přínos jeho nově nabytých vědomostí a dovedností do výchovně vzdělávacího procesu.

Povinností ředitele školy je podle platné legislativy sestavovat Plán dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků, ve kterém jsou ředitelem uplatňovány následující základní principy, jak popisuje Šikýř (2012, s. 167):

- rovnost příležitostí a bez diskriminace – každý z pedagogických pracovníků má stejnou možnost účasti na těch formách a druzích dalšího vzdělávání, které jsou zahrnuty v tomto plánu při současném dodržení podmínek stanovených tímto plánem,
- potřeby školy – základním parametrem pro výběr konkrétní formy nebo druhu dalšího vzdělávání jsou skutečné potřeby školy, zejména realizace školního vzdělávacího programu,
- rozpočet školy – výběr a realizace jednotlivých vzdělávacích aktivit, stejně jako organizace celého systému vzdělávání pedagogických pracovníků školy vychází z rozpočtu,
- studijní zájmy pedagogických pracovníků- při dodržení předcházejících principů jsou při výběru konkrétní formy nebo druhu dalšího vzdělávání zohledňovány studijní zájmy jednotlivých pedagogických pracovníků.

Tento plán lze aplikovat a využít ho i při sestavování plánu dalšího vzdělávání všech pracovníků ve škole, a to i nepedagogických.

K oblíbeným formám dalšího vzdělávání patří samostudium, které může pracovník čerpat podle platných zákonů. Dobu jeho čerpání však určuje ředitel. K samostudiu lze podle Šikýře (2012) mimo jiné využít i následující zdroje:

- odborné časopisy,
- publikace ve školní knihovně,
- internetové zdroje,
- ostatní odborné materiály.

Po fázi identifikace potřeb vzdělávání a po jeho pečlivém naplánování dochází k výběru vhodných metod, které, jak je výše popsáno v kap. 1.2.5, přispívají k efektivnosti vzdělávání, a k výběru dalších prvků, které jsou součástí plánu.

Realizace vzdělávání – Vlastní realizace vzdělávání spočívá podle Šikýře (2012) v aplikaci vhodné metody vzdělávání, která umožní osvojit si požadované schopnosti. I ve školství se rozlišují metody vzdělávání na pracovišti a mimo pracoviště. Specifickou skupinou je elektronické vzdělávání. Šikýř dále udává výčet metod aplikovaných převážně ve školství:

Vzdělávání na pracovišti:

- instruktáž při výkonu práce – např. hospitace v hodině kolegy, zavádění nové technologie, nový pracovní postup,
- asistování - např. spolupráce na projektu pod vedením zkušenějšího kolegy,
- pověření úkolem – např. organizace a zabezpečení akce, soutěže, kurzu,
- rotace práce – zástup za kolegu v hodině, na akci, na kurzu, ve škole mluvíme převážně o krátkodobé rotaci, tj. během dne, týdne),
- koučink - např. vedoucí předmětové komise vzdělává učitele,

- mentoring – např. uvádějící učitel je mentorem začínajícího učitele, projektový manažer předává zkušenosti a rady, stejně tak výchovný poradce nebo metodik prevence.

Vzdělávání mimo pracoviště – provádí se hromadně a je zajišťováno externí, převážně vzdělávací institucí. Nejběžnějšími metodami využívanými ve školství podle Šikýře (2012) mohou být:

- přednáška – školitel může být ze vzdělávací instituce, ale také z jiných odborných či zájmových útvarů (pedagogicko-psychologická poradna, lékař, finanční poradce aj.),
- seminář,
- demonstrování,
- případová studie,
- outdoorové aktivity.

Stále častěji se vedle těchto metod využívají i návštěvy workshopů, které jsou na rozdíl od seminářů praktičtěji zaměřeny. Se složitějšími úkoly, které musí současné školství řešit, se vypořádávají i potřeby zavádění nových metod i mezi pedagogickými pracovníky. Zde je možno uvést např. metodu brainstormingu. Pro ředitele škol jako skutečné lídry a manažery je k dispozici celá řada dalších metod vhodných k rozvoji vedoucích zaměstnanců (uvedeny v kapitole 1.2.4).

Vyhodnocování výsledků vzdělávání – navazuje, jak uvádí Šikýř (2012) na realizaci vzdělávání a je podle něj poměrně problematické, protože výsledky lze jen obtížně měřit. Zvláště ve školství se výsledky neprojevují např. ve zvýšeném prodeji výrobků, zvýšené produktivitě práce, ale můžeme je zaznamenat tak, jako v jiných organizacích až po nějakém čase, a to pozvolna.

Podle Lhotkové (2012) se vyhodnocení vzdělávání pedagogických pracovníků objevuje ve dvou dokumentech školy, a to ve vyhodnocení plánu dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků a ve výroční zprávě. Pro dokonalý přehled lze použít i přehled vypracovaný pedagogem doplněný o jeho osobní vzdělávací portfolio. Z hlediska plánování vzdělávání je vhodné, aby si ředitel školy vedl seznam vzdělávacích akcí absolvovaných pedagogy, aby nedošlo k vyslání na nepotřebnou nebo nekvalitní akci.

1.3.2 Rizika vzdělávání pracovníků:

Vzdělávání a rozvoj pracovníků sebou nese pro organizaci i spoustu možných rizik a vedle již zmíněných přínosů pro organizaci, existuje celá řada negativních jevů, které jsou se vzděláváním a rozvojem pracovníků spjatá. Zde je uveden výčet některých z nich:

- probíhá zácvik, instruktáž pro další činnosti, ale chybějí podmínky pro další práci a uplatnění vzdělání (nedostatek funkční techniky, IT, nedostatek financí, nedostatek lidského potenciálu),
- nedostatečný prostor pro uplatnění nabytých znalostí ze strany zaměstnavatele,
- umožnění studia zaměstnavatelem, který posléze nevytváří pracovníkovi ke studiu dostatečné podmínky nebo dokonce klade překážky,
- nepřesvědčený pracovník o vhodnosti studia, který následně všemožně dokazuje, že to bylo zbytečné,
- nedůvěra pracovníka ke změně, ke které je nutná rekvalifikace nebo zaučení,
- pracovník po absolvování odejde z organizace,
- pracovník, který studiem získá kontakty, know-how, si založí svoji firmu a stane se konkurencí,
- pracovník se zúčastní exkurze, školení, stáže a po návratu do organizace „radí, jak by se to mělo dělat lépe“,
- „dohazování“ kurzů známým za účelem finančního přilepšení,
- neodbornost lektorů,
- neefektivnost kurzu,
- nedostatečná technika při školení,
- zastaralé a nemoderní metody školení,
- neodbornost koučů při koučingu,
- neochotný pracovník – argumentace, že se vše naučí samostudiem,

- motivovaný pracovník, který nemá dostatek volného času (např. ženy s malými dětmi),
- nesystematičnost při vytváření plánů vzdělávání pracovníků ze strany manažerů,
- zneužívání pracovní doby ke studiu,
- neschopnost vedoucích pracovníků rozeznat potřebu dalšího vzdělávání a rozvoje,
- vedoucí pracovníci, kteří nejdou svým spolupracovníkům příkladem. Nezájem vedoucích o seberozvoj – uspokojení s pozicí, docílení kariéry,
- nedostatek finančních prostředků k dalšímu vzdělávání,
- nevhodné prostředí, rušivé elementy,
- obava z neúspěchu, obava z hodnocení nadřízenými,
- neochota věnovat vzdělávání volný čas,
- možnost naučit se nepříliš vhodným návykům nebo získat špatné informace,
- chybí zpětná vazba ze strany zaměstnavatele, jak je získané vzdělání využito pro rozvoj organizace, a tím dochází k demotivaci pracovníků k dalšímu vzdělávání,
- chybí uznání ze strany vedoucích.

1.3.3 Profesní rozvoj učitelů

Soukup (ŘŠ, 2/13) cituje definici profesního rozvoje učitelů tak, jak se objevila v šetření Talis (Mezinárodní šetření o vyučování a učení TALIS 2008): „*Profesní rozvoj lze definovat jako činnosti, které mají u jednotlivce rozvíjet profesní dovednosti, znalosti, jeho odbornost a další schopnosti učitele*“. Dále uvádí cíle profesního rozvoje podle OECD, a tím je především „*aktualizace znalostí, rozvoj pedagogických dovedností, postojů a přístupů ke vzdělávání při zohlednění nejnovějších poznatků, pomoc školám a učitelům při vývoji vzdělávacích plánů a strategií a při zavádění změn do výuky, umožnit výměnu zkušeností mezi učiteli a dalšími odborníky a podpořit méně výkonné učitele a pomoci jim při vylepšování výuky*“.

Výstupy, které vyplynuly ze šetření TALIS 2008 a kterého se zúčastnilo 23 zemí, jak je uvádí Soukup (2013), lze využít k dokreslení, jaká je situace profesního rozvoje ve školství, např.:

- přibližně 90% učitelů uvedlo účast na aktivitách v rámci profesního rozvoje,
- za posledních 18 měsíců strávili učitelé těmito aktivitami v průměru 15 dní,
- čím je v dané zemi větší podíl učitelů, kteří se účastní profesního rozvoje, tím méně času této činnosti učitelé v průměru věnují a naopak,
- mezi časově a finančně nejnáročnější aktivity patří účast na různých dlouhodobých kvalifikačních programech, naopak relativně finančně nenáročná je například výměna zkušeností mezi učiteli,
- zhruba polovina oslovených učitelů si myslí, že nabízené aktivity v rámci profesního rozvoje zpravidla formou neodpovídají tomu, co potřebují pro svou pedagogickou praxi,
- s narůstajícím věkem učitelů klesá míra účasti v těchto aktivitách,
- dvě třetiny učitelů uvedly, že by si přály více nabídek profesního rozvoje a nejčastěji byla tato potřeba v oblasti výuky žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a výuky práce s informačními a komunikačními technologiemi,
- učitelé celkově projeví nízký zájem v oblasti rozvoje dovedností v rámci vedení školy a organizačních schopností,
- poměrně velká nespokojenost plyne nejen z nevhodné formy aktivit, ale i z obsahu,
- v zemích s vyšší účastí učitelů v aktivitách profesního rozvoje a jejich délkou konání byla paradoxně zároveň po dalším profesním rozvoji ze strany učitelů větší poptávka,
- zhruba v polovině případů byly aktivity profesního rozvoje povinné,
- často byly jako motivační prvek pro účast v těchto aktivitách využity příspěvky k platu nebo poskytnutí volna,
- učitelé, kteří se podíleli na nákladech svého profesního vzdělávání, si méně stěžovali na jeho neúčinnost,

- nejčastěji uváděnou bariérou pro účast v profesním rozvoji je nesoulad s pracovní dobou a neexistence adekvátních nabídek.

Schratz (2011) uvádí ve své studii Leithwooda a kol., kteří ve své zprávě o základních předpokladech úspěšného vedení škol definovali čtyři společné oblasti, mezi kterými nechybí ani rozvoj pracovníků. Schratz pak dále prezentuje tabulku, z které je patrné, že tato oblast je shodná v celé řadě zemí, i když se liší v pojmenování.

Pro srovnání situace v České republice lze využít některých šetření a výzkumů národních i mezinárodních organizací.

1.3.4 Dosavadní stav poznání v oblasti rozvoje pedagogických pracovníků

Česká školní inspekce (ČŠI) provedla šetření ve školním roce 2007/2008, jehož výsledky lze použít ke srovnání s výsledky šetření TALIS 2008, do kterého se Česká republika nezapojila. Podle Soukupa (ŘŠ 2/13) ze šetření ČŠI, které provedla na 564 základních školách všech zřizovatelů, vyplynuly následující údaje:

- dvě třetiny učitelů se účastnily profesního rozvoje,
- nejčastěji absolvovali školení k rozvíjení čtenářské a matematické gramotnosti,
- jejich potřeba obsahu školení byla jiná – požadavek na zapojení na ICT do výuky, tvorba ŠVP, školení zaměřené na rozvoj jazykových kompetencí učitelů a školení v oblasti inovace výuky,
- bariérou je nedostatek finančních prostředků a nemožnost najít náhradu za chybějící učitele,
- pro učitele z malých měst byla překážka cestování do větších měst, kde se školení konají.

Z výše uvedených výsledků šetření TALIS 2008 (kap.1.4.2) je evidentní, že učitelé ze zemí, které se zapojili do výzkumu, stejně tak učitelé z ČR mají určité bariéry v profesním rozvoji a obě strany nejsou spokojeny s obsahem absolvovaných školení.

OECD (2012) ve Zprávě o hodnocení vzdělávání v České republice uvádí v závěrech a doporučeních tato fakta:

- z vazby k hodnocení učitelů vyplynulo, že význam dalšího vzdělávání učitelů je formálně uznáván, ale chybí systematické propojení s hodnocením učitelů,
- o absolvování dalšího odborného vzdělávání rozhodují převážně sami učitelé bez systematické vazby na potřeby rozvoje školy,
- ředitelé školy měli jen výjimečný přehled o tom, jakých aktivit se jejich učitelé v rámci dalšího vzdělávání účastní,
- strategické plánování profesního rozvoje probíhá jen v omezené míře,
- školy neplánují vzdělávací aktivity s důrazem na to, že škola je společenství lidí, kteří se vzdělávají s určitým společným cílem,
- další profesní rozvoj učitelů by měl být součástí profesního profilu nebo standardů učitelé profese,
- podkladem pro zpracování plánu dalšího vzdělávání učitele by měl být interní proces hodnocení, který by prováděli vedoucí předmětových komisí, zkušenější učitelé a ředitelé, a které by se soustředilo na práci učitele ve třídě,
- ředitelé by se měli více vzdělávat, aby posílili své vůdčí kompetence zejména v oblasti zkvalitňování činnosti školy a zlepšování kvality výuky a učení.

Nejobsáhlejší informace o stavu profesního rozvoje podává mimo jiné i studie společnosti McKinsey and Company (2010):

- 10% učitelů se se svým profesním rozvojem blíží nejlepší mezinárodní praxi,
- nejlepší výchovně-vzdělávací systémy dělají konkrétní kroky, aby zajistily učitelům průběžný profesní rozvoj pomocí vzájemného sdílení příkladů nejlepší praxe,
- učitelé nemají dostatečnou podporu pro svůj profesní rozvoj,
- základní podpora spočívá v zaučování a v podpoře ze strany zkušenějších učitelů (60% škol) a v oficiálních školení (85% škol), učitelé jsou formálně vedeni v 5-10% a jejich školení je proaktivně řízeno,
- 67% učitelů shledává příležitost ke školení jako uspokojivé, i když 20-35% se v posledních dvou letech nějakého školení zúčastnilo,

- existuje 10% škol, kde si v souladu s nejlepší praxí učitelé vyměňují zkušenosti,
- na 60% škol je spolupráce mezi učiteli nedostatečná,
- školení ředitelů škol se zaměřuje na provoz a administrativu, přímo výuky se týká jen 17-35% formálního školení,

Studie OECD uvádí i následující doporučení, co měnit:

- spolupráce mezi učiteli – při osobním setkání nebo zprostředkovaně,
- poskytnout mentory pro nové učitele,
- koučování ze strany ředitelů,
- klíčem k profesnímu rozvoji a růstu učitelů je podvědomí o tom, co se od jejich role očekává,
- k dispozici by měl být kurz zvyšování kvalit výuky a řízení změn pro ředitele,
- sdílení a učení se jeden od druhého.

Z výzkumu provedeného Milanem Barešem v rámci zpracování diplomové práce na téma Kompetenční profil ředitelů škol a jejich další vzdělávání (2012) bylo prokázáno, že funkce ředitele patří mezi nejnáročnější manažerské pozice a že ředitel školy musí disponovat základními manažerskými schopnostmi stejně jako manažeři jiných firem. Všechny identifikované kompetence (kompetence strategického řízení, kompetence řízení rozvoje organizace školy, kompetence řízení procesu vyučování a tvorby učebního prostředí, kompetence zaměřené na kvalitu vyučování a školy, kompetence zaměřené na výsledky vyučování a školy, kompetence leadershipu, kompetence řízení rozvoje lidských zdrojů, kompetence podporující týmovou práci, kognitivní kompetence, kompetence budování partnerství a spolupráce, kompetence seberozvoje a sebeuvědomění) jsou pro ředitele všech stupňů škol důležité. Žádná z kompetencí není považována za výrazně méně důležitou, není velký rozdíl v důležitosti jednotlivých kompetencí mezi řediteli jednotlivých stupňů škol. Stanovené kompetence byly hodnoceny jako důležité ve všech fázích profesní dráhy a je evidentní, že s přibývajícími roky ve funkci se důležitost kompetencí zvyšuje.

Avšak z výzkumu také vyplynulo, že Kompetence řízení rozvoje lidských zdrojů je ze všech kompetencí pro ředitele nejméně důležitá, a to **ve všech fázích** (F1- před nástupem do funkce,

F2 – první 3 roky ve funkci, F3 – více než 3 roky ve funkci) profesní dráhy ředitele. V míře důležitosti se pohybuje na spodní hranici rozpětí míry důležitosti. Jako jediná z kompetencí **nepřesahuje** v celkové relativní četnosti hodnoty škály „mimořádně důležitá, je strategický významná, ředitel ji nezbytně potřebuje“ **padesát procent** v důležitosti kompetencí ve fázi více než 3 roky ve funkci ředitele školy.

Bareš (2012) dále tvrdí, že k nejméně preferovaným formám vzdělávání ředitelů škol patří v poslední době hodně diskutované efektivní formy profesního rozvoje, a to mentoring a koučování. Výsledky jeho výzkumu ukazují, že v reálné praxi o ně není zájem, což vysvětluje tím, že to může být způsobeno neznalostí těchto forem či minimální nabídkou. V šetření se potvrdilo, že preferovanými formami vzdělávání stále převládá prezenční vzdělávání, přestože u středních škol je vidět mírný posun k distančním formám.

Zajímavostí může být srovnání s tvrzeními, které lze najít u Walkera (2003), tedy přibližně o deset let mladším zjištěním, které udává, že přibližně 80% všech školení v organizacích zabezpečují distanční formy vzdělávání. Trend budoucnosti vzdělávání formou distančních forem se evidentně ve školství vyvíjí jen pomalu, což dokazují Barešovy (2012) závěry o převažující preferenci prezenčních seminářů a workshopů využívaných řediteli škol pro své vzdělávání a preferenci jednodenních seminářů u 51,9% respondentů.

V rámcovém návrhu vzdělávání, který Bareš vytvořil, patří téma „Rozvoj lidských zdrojů“ mezi ta, která jsou pouze doporučena ředitelům mateřských a základních škol, kdežto pro ředitele škol středních je povinným tématem, které by měl ředitel absolvovat před nástupem do funkce.

1.4 Kompetenční přístup k firemnímu vzdělávání

Těžiště předcházející kapitoly spočívalo v pojmu kompetence. Termín kompetence se v současné době objevuje velice často ve všech sférách lidského života. O významu pojmu bylo už hodně napsáno, lze citovat např. Bartoňkovou (2010): „*Termín kompetence se používá obvykle ve dvou základních významech:*

1. *Kompetence jako pravomoc, rozsah působnosti, oprávnění, obvykle udělené nějakou autoritou nebo patřící nějaké autoritě (instituci, jednotlivci). V tomto smyslu může někdo překročit svoje pravomoci (tj. zde kompetence), někomu je možné kompetence*

odejmout, mohou vznikat kompetenční spory. Kompetence v tomto významu je možné na někoho přesunout.

- 2. Kompetence jako schopnost vykonávat nějakou činnost, umět ji vykonávat, být v příslušné oblasti kvalifikovaný.*

Kompetence tak podle Bartoňkové (2010) představuje soubor znalostí, dovedností, zkušeností a vlastností, který napomáhá dosažení vytčeného cíle. Pokud nedochází k plnění cílů nebo v organizaci existují problémy, lze předpokládat, že chybějí konkrétní kompetence nebo pracovníci mají nedostatečné kompetence k uskutečňování cílů. V tomto případě se uplatňuje tzv. kompetenční pravidlo. Kompetence je třeba najít a udělat vše proto, aby se do systému dostaly. A ty se mohou dostat jen prostřednictvím „lidského nositele“, a tudíž výsledkem je práce na rozvoji konkrétní kompetence člověka. Kompetence jsou v této souvislosti vnímány jak souhrn dosahovaného výkonu, tedy lidské práce, a přinášejícího potenciálu, tedy lidských zdrojů. Řízení organizace, která je založená na souladu mezi světem lidských zdrojů a světem lidské práce, je pak nazýváno řízení podle kompetencí. Základní myšlenkou řízení podle kompetencí je pak sbližování požadavků organizace s možnostmi lidí, kteří v ní pracují.

Bareš (2012) tvrdí, že již v osmdesátých letech minulého století začalo mnoho organizací uplatňovat kompetenční přístup, který nabízí v oblasti personálních strategií velké možnosti při výběru a rozvoji lidských zdrojů. Tento přístup je přínosný jak pro zaměstnavatele, tak i pro pracovníka. Navíc v sobě obsahuje prvek vývoje.

Kompetenční přístup podrobně popisuje např. Bartoňková (2010), ale protože kompetence nejsou předmětem výzkumu, nebudou dále podrobně teoreticky vymezeny.

2 Výzkumná část

Výzkumná část se skládá ze dvou šetření, která spolu těsně souvisejí a jejichž hlavním cílem bylo zmapovat řízení rozvoje pedagogických pracovníků na středních odborných školách. V části A jsou zkoumána a vyhodnocována data, která vyplynula z odpovědí získaných od ředitelů středních odborných škol v České republice, zatímco část B je zaměřena na vyhodnocování odpovědí získaných od učitelů středních odborných škol. V závěru jsou obě šetření porovnána a vyhodnocována.

2.1 Zaměření výzkumu

Z teoretické části práce je zřejmé, že v moderní a úspěšné organizaci patří řízení lidských zdrojů a jejich rozvoj k nepostradatelným a klíčovým oblastem. Absence fundovaného řízení těchto složek může být jednou z příčin neúspěšného fungování organizace. Cílem personálního řízení je optimálně využívat potenciálu lidí, a s tím souvisí dosažení neoptimálnějších výsledků. Personální činnost je velice citlivou oblastí řízení, tudíž komplikovanou a zároveň velice důležitou. Z průzkumů ale vyplývá, že je nejméně řešenou oblastí v práci ředitele škol, rozvoj lidských zdrojů je nejméně důležitou kompetencí (Bareš, 2012) a podle Trojana (1. konference ČŠM, 2012) jsou dokonce někteří ředitelé personalistikou nepolíbení.

Cílem práce je zmapovat stav řízení rozvoje pedagogických pracovníků na středních odborných školách a zároveň odpovědět na otázku, jakým způsobem ředitelé středních odborných škol řídí rozvoj pedagogických pracovníků. Pro větší šíři a komplexnost informací jsem oslovila vedle ředitelů škol i učitele, abych získala obraz z obou úrovní, tzn. jak z řídicí, tak z pohledu zaměstnanců. Zástupci ředitelů byli zahrnuti mezi učitele. Měla by existovat určitá míra souvislosti mezi odpověďmi ředitelů škol a učitelů. Zda existuje jednotný názor na pojem rozvoj pedagogických pracovníků nebo zda je nutnost řídit rozvoj pedagogických pracovníků, zda opravdu existuje ve školách řízení rozvoje, zda se neomezuje jen na vzdělávání zaměstnanců a na vypracování povinného plánu dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků. Zda je možné hledat závislost mezi délkou profesní praxe ředitele a jeho znalostí a využíváním vzdělávacích metod k rozvoji pracovníků, stejnou souvislost mezi věkem a využíváním různých metod. Dále je možné zjišťovat, zda mají ředitelé vypracovaný plán

dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků jako součást plánu osobního rozvoje a zda si přehled o vzdělávání vedou i učitelé. Můžeme pátrat po souvislostech v odpovědích učitelů na téma nápady a inovace a jejich podpora a ocenění ze strany vedení školy a podpory dalšího rozvoje pracovníků, nebo jaký je rozdíl v informovanosti mezi muži a ženami, popř. mezi řediteli škol různých zřizovatelů.

Šetření mělo odpovědět na následující výzkumné otázky:

1. Jak jsou ředitelé v rámci oblasti personální činnosti informováni o možných metodách rozvoje a vzdělávání pedagogických pracovníků?
2. Jak přispívají ředitelé k tomu, aby učitelé měli možnost lepší seberealizace a mohli rozvíjet svůj potenciál?
3. Jaké možnosti mají učitelé k tomu, aby dosáhli vlastních rozvojových cílů?
4. Jak často využívají učitelé jiné vzdělávací metody než návštěvu přednášek a seminářů?
5. Mají ředitelé vypracovaný plán osobního rozvoje učitelů jako jeden z nástrojů pro jejich hodnocení.

Přičemž odpovědi na otázky 1, 2 a 5 lze získat ze závěrů šetření určeného ředitelům škol a odpovědi na otázky 2, 3 a 4 můžeme zformulovat z odpovědí získaných od pedagogických pracovníků.

2.2 Metody výzkumu

Pro výzkumné šetření jsem zvolila kvantitativně orientovaný výzkum. I když jsem v prováděcím projektu navrhla vedle tohoto typu výzkumu i kvalitativní, musela jsem se od prováděcího projektu odchýlit a kvalitativní výzkum nepoužít, ukázal se velmi náročný a zdoluhavý. Interview jako nástroj lze použít v obou typech výzkumu, avšak otázky, které jsem si stanovila, vedly spíše k získání dalších informací, fakt a postojů dotazovaného, abych mohla více proniknout do hloubky výzkumného problému, tudíž rozhovor byl dalším z nástrojů kvantitativně orientovaného výzkumu. Avšak velmi často jsem narážela na neochotu ředitelů vyšetřit si čas na mě a na otázky. Zřejmě jsem nebyla úspěšná při navázání přátelského vztahu s dotazovaným a při vytvoření přátelského ovzduší. Po několika takových neúspěšných pokusech a výsměšných odpovědích jsem se musela této formy šetření vzdát. Ve

většině případů odmítnutí bylo způsobeno nedostatkem volného času a otráveností ředitelů, kdy se velmi často musí účastnit podobných forem dotazování, ať už ze strany školských institucí nebo jakýkoli dalších nezávislých firem, zjišťující ať profesní či soukromé údaje dále používané k různým výzkumům. Věřím, že tato forma sběru dat by se dala úspěšně uskutečnit v průběhu několika let a s velkou dávkou trpělivosti dotazovaného, možná nejlépe při nějakých neformálních sezeních s řediteli v rámci různých asociací či profesních sdružení. Pro dokreslení jsem chtěla ředitelům škol položit následující otevřené otázky:

1. Jakým způsobem podporujete rozvoj potenciálu svých učitelů?
2. Jak ho mohou učitelé rozvíjet?
3. Mají učitelé své vzdělávací portfolio?

Mezi nástroje kvantitativně orientovaného výzkumu patří i dotazník, který se zdál nejvhodnějším hotovým nástrojem pro toto šetření a díky němu jsem mohla získat co nejvíce informací.

2.2.1 Dotazníky a způsoby sběru dat

Jako výzkumný nástroj jsem sestavila dva dotazníky. Jeden byl určen ředitelům středních odborných škol a druhý byl zaslán učitelům těchto škol. Oba byly sestaveny převážně z uzavřených otázek, které nabízely hotové alternativní odpovědi. Tam, kde respondenti měli doplnit „jiné – doplňte jaké“, jsem využila možnosti zařadit i otázky polouzavřené. Pro respondenty, kteří nechtěli vyjádřit svůj názor nebo o daném problému nic nevěděli, jsem vytvořila v uzavřených otázkách odpověď „neumím se vyjádřit“. V některých uzavřených i polouzavřených otázkách mohli respondenti volit více odpovědí. Cílem bylo získat co nejvíce zajímavých údajů, avšak nevýhodou těchto otázek je komplikovanější zpracování. Oba dotazníky v uzavřených odpovědích měly mimo jiné i otázky s pěti škálami, zaměřenými na měření postojů a názorů, výroky byly formulovány v kladném i záporném pólu. Jedna otázka byla otevřená, učitelé doplňovali číslo.

Ve vstupní části dotazníku jsem uvedla informace o sobě a vysvětlila jsem účel výzkumu, ke kterému bude dotazník využit. Společně s těmito úvodními informacemi jsem současně respondenty požádala, a to buď písemně v úvodním dopise, nebo ústně při osobním setkání, o vyplnění dotazníku a sdělila jsem jim důvody, proč by ho měli vyplnit, a taktéž jsem jim

v obou případech poskytla informaci o to, že jim vyplňování nezabere příliš mnoho času. Otázky v úvodní části obou dotazníků specifikovaly respondenty z hlediska pohlaví, věku a délky profesní praxe, u ředitelů škol jsem ještě zjišťovala velikost školy, kterou řídí a zřizovatele. V závěru dotazníku jsem poděkovala respondentům za spolupráci.

Vzhledem k širokému využívání informačních technologií jsem realizovala sběr dat převážně elektronickou formou, a to prostřednictvím umístěním formulářů na síti Google. Touto formou jsem získala i některá grafická zpracování údajů, které vyplynuly z odpovědí na dotazníky (grafy 1a,b-3a,b a grafy 4,5,15). Vedle tohoto způsobu získání dat jsem využila i listinnou podobu dotazníků pro ředitele, kterou jsem jim předložila k vyplnění při různých pracovních setkání. U učitelů jsem tuto podobu dotazníku nerealizovala.

Proměnou se podle Gavory (2000) označuje prvek zkoumání, který se mění. Ve své práci jsem stanovila tyto proměnné: věk, muž – žena, počet zaměstnanců v organizaci, délka praxe, zřizovatel školy, ano, ne, rozhodně ano, spíše ano, spíše ne, rozhodně ne.

Ukázky obou dotazníků jsou uvedeny v přílohách č. 1 a č. 2.

2.2.2 Pilotáž

Než jsem zhotovila konečnou verzi dotazníku, ověřila jsem si na malém vzorku učitelů (5 osob) ze své školy, zda rozumějí každé otázce. Formou rozhovoru s každým z nich hned při vyplňování dotazníku jsem zjišťovala, zda jsou otázky správně formulovány. Pokud nerozuměli otázce nebo se odchylovali od významu, který jsem zamýšlela, otázku jsem upravila. Dotazníky určené ředitelům škol jsem ověřila u obou svých zástupců. Poté jsem upravila jen drobné formální nedostatky a chybějící návaznost v počtu zaměstnanců v organizaci.

2.2.3 Platnost dotazníků

Ředitelům škol Svazu českých a moravských spotřebních družstev, Asociace ředitelů hotelových škol a Asociace hotelů a restaurací jsem dotazníky v listinné podobě předala při pracovních setkáních, kde bylo vysoce pravděpodobné, že se mi vyplněný dotazník vrátí a skutečně jejich návratnost byla 100%. Ostatním ředitelům a stejně tak i učitelům všech výše

vyjmenovaných škol jsem zaslala žádost o vyplnění dotazníku elektronicky s připojením webové adresy, kde formulář najdou.

Celkem bylo osloveno 549 respondentů, z toho 119 ředitelů odborných škol a 244 učitelů odborných škol. Návratnost dotazníků a četnost je uvedena v tabulce č. 1.

Tabulka č. 1 Návratnost dotazníků

	Osloveno	Návratnost	
	počet	počet	%
Ředitelé SOŠ	119	63	52,9
Učitelé SOŠ	244	109	44,7

Vyšší návratnost byla u dotazníků určených ředitelům škol, kde se počet zvýšil díky osobnímu předání. Nízká návratnost je daná celkovou nechutí k dotazníkovému šetření, kterým jsou ředitelé a učitelé zaplaveni. Někteří ředitelé dokonce poznamenali, že mají dotazníky v elektronické poště označené jako nežádoucí a žádným z nich se nezabývají. Návratnost u učitelů je tak nízká z důvodu neosobního kontaktu, nevyplývající povinnosti a počet vrácených z nich je často daný i osobní přimlouvou ředitele dotyčné školy. Zajistit 75% návratnost, kterou považuje Gavora (2000) za minimální, lze jen velmi těžko dosáhnout. Nutno ještě podotknout, že údaje o návratnosti jsou více než 28 let staré. Doufejme, že i tato návratnost postačí pro potřeby našeho výzkumného šetření.

2.2.4 Respondenti

Předmětem výzkumu byli všichni ředitelé a učitelé středních odborných škol v České republice, kteří zároveň tvoří základní soubor. Protože by se jednalo o poměrně rozsáhlý výzkum o obsahu několika tisíce osob, zvolila jsem pro zjednodušení jistou část subjektů ze základního souboru, kterou nazýváme výběrový soubor.

Výběrový soubor tvoří jistá část ředitelů a učitelů středních odborných škol. Jde o dostupný výběr ze škol, které jsou součástí různých asociací, profesních zaměření a skupin, s jejichž řediteli a učiteli se setkávám při pracovních poradách.

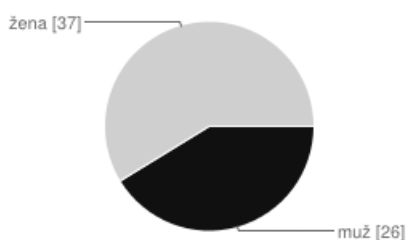
Jedná se o tento výběr:

- Ředitelé škol, které jsou součástí Svazu Českých a moravských spotřebních družstev.
- Ředitelé škol, které jsou členy Sdružení soukromých škol Čech, Moravy a Slezska.
- Ředitelé škol, které jsou členy Asociace hotelů a restaurací
- Ředitelé škol, které jsou členy Asociace ředitelů hotelových škol.
- Ředitelé škol všech zřizovatelů v Ústeckém kraji.
- Pedagogičtí pracovníci ve školách zřizovaných Svazem českých a moravských spotřebních družstev.
- Pedagogičtí pracovníci ve školách zřizovaných soukromým zřizovatelem v Ústeckém kraji.
- Pedagogičtí pracovníci ve školách, kteří jsou registrovaní jako Centrální hodnotitelé písemných prací anglického jazyka v Ústeckém kraji.
- Pedagogičtí pracovníci ve školách lounského okresu.

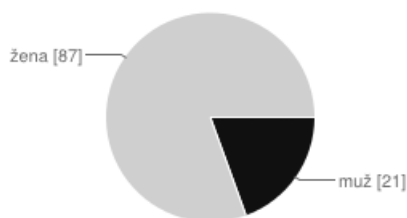
Složení respondentů podle pohlaví, věku, délky praxe u ředitelů a učitelů ukazují grafy č. 1a,b, 2a,b a 3a,b a tabulky č.2, 3 a 4. Grafy č. 4 a 5 dále dokreslují složení respondentů podle typu zřizovatele a velikosti školy.

Graf č.1 Složení respondentů podle pohlaví

a) Ředitelé SOŠ



b) Učitelé SOŠ



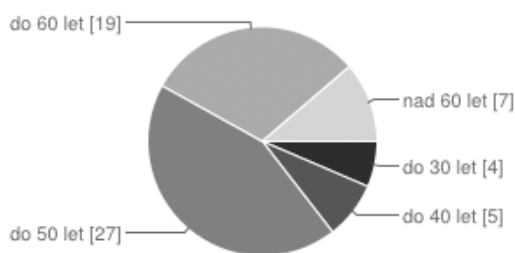
Tabulka č. 2 Složení respondentů podle pohlaví

	ředitelé		učitelé	
	počet	%	počet	%
muži	26	41,3	21	19,4
ženy	37	58,7	87	80,6

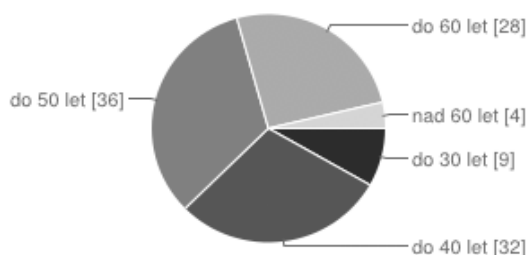
Feminizace ve školství se projevila i ve zkoumaném vzorku, a kde ženy výrazně převyšují je na středních školách. I když tato hodnota může být dána i pečlivostí a ochotou k vyplňování dotazníků. Je evidentní, že na postech ředitelů škol je zastoupeno více mužů než v populaci učitelů.

Graf č. 2 Složení respondentů podle věku:

a) Ředitelé SOŠ



b) Učitelé SOŠ



Tabulka č. 3 Složení respondentů podle věku

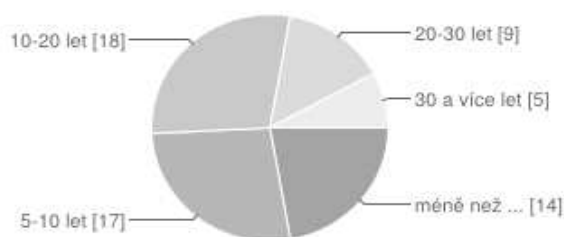
	ředitelé		učitelé	
	počet	%	počet	%
do 30 let	4	6,5	9	8,2
do 40 let	5	8,1	32	29,4
do 50 let	27	43,5	36	33,0
do 60 let	19	30,6	28	25,7

nad 60 let	7	11,3	4	3,7
celkem	62	100	109	100
váž.arit.prům.	47,1		42,8	

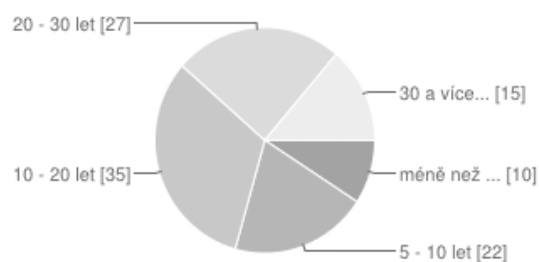
V obou šetřeních měli nejvíce zastoupení respondenti do 50 let. U ředitelů škol je vyšší věk pochopitelný, překvapivé je, že 4 respondenti už vykonávají funkci ředitele školy a ještě nepřesáhli hranici 30 let. Vážený aritmetický průměrný věk je u ředitelů 47,1, zatímco u učitelů jen 42,8.

Graf č. 3 Složení respondentů podle délky praxe

a) Ředitelé SOŠ



b) Učitelé SOŠ



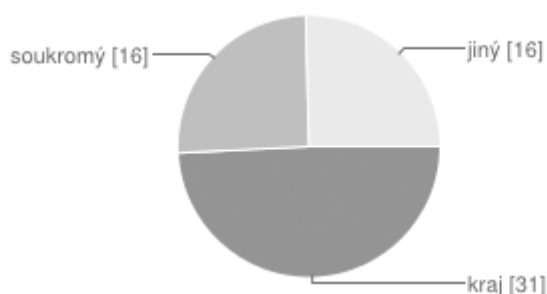
Tabulka č. 4 Složení respondentů podle praxe

	ředitelé		učitelé	
	počet	%	počet	%
< než 5 let	14	22,2	9	8,2
5 - 10 let	17	27	22	20,4
10 - 20 let	18	28,6	35	32,4
20 – 30 let	9	14,3	27	25
> než 30	5	7,9	15	14

celkem	63	100	108	100
váž.arit.prům.	13,2		17,5	

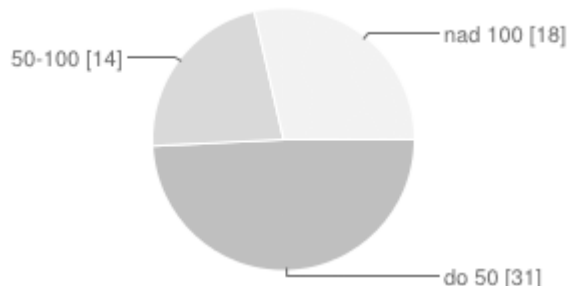
Nejvíce odpovědí přišlo od ředitelů a učitelů, jejichž délka ředitelské praxe, respektive pedagogické, je v rozmezí 10 až 20 let. Přičemž ředitelé škol zřizovaných krajem s praxí delší než 5 let jsou zastoupeni 12 krát. A ve stejném počtu odpovídali i ředitelé s ředitelské praxí nižší než 5 let, což je zřejmě výsledek daný novelou školského zákona spojenou s šestiletým funkčním obdobím ředitelů škol.

Graf č. 4 Složení respondentů podle zřizovatele



Podíl zřizovatelů státních a jiných je téměř vyrovnaný. Kraj je zastoupen 49,2%, soukromý zřizovatel 24,4% a ředitelé jiných zřizovatelů odpovídali taktéž ve 24,4%.

Graf č. 5 Složení respondentů podle velikosti školy



Téměř polovina ředitelů (49,2%) z dotazníkového šetření řídí školy, kde se počet zaměstnanců pohybuje do 50 zaměstnanců. 28,6% ředitelů má pod sebou více než 100 zaměstnanců a 22,2% vede školy s počtem pracovníků v rozpětí od 50 do 100.

2.3 Výsledky výzkumu

Část A

2.3.1 Z dotazníků určených ředitelům SOŠ

Mají ředitelé vypracovaný plán osobního rozvoje učitelů jako jeden z nástrojů pro jejich hodnocení?

Odpovědi na výše položenou výzkumnou otázku a mnoho dalších cenných informací lze zjistit např. z těchto údajů:

Pro přehlednost, jak jednotliví respondenti odpovídali, lze zvolit tabulku. V tabulce č. 5 jsou otázky z dotazníku určeném pro ředitele škol, na které byla pouze možná jedna odpověď, označeny písmenem QŘ a příslušnou číslicí, přičemž QŘ 1-3 jsou otázky, u kterých mohli respondenti odpovědi vybírat právě jednu ze čtyř možností. U otázek QŘ 4-5 zahrňovali pouze „ano“, nebo „ne“. Odpovědi na poslední otázku QŘ 6 vyplynuly z odpovědí na otázku QŘ5.

QŘ1 Je nutností řídit rozvoj pedagogických pracovníků?

QŘ2 Řídíte ve své praxi rozvoj pedagogických pracovníků?

QŘ3 Existují podle Vašeho názoru rizika spojená s řízením osobního rozvoje pedagogických pracovníků? K otázce jsem připojila i příklady možných rizik: např. omezené možnosti rozvoje, frustrace pracovníků, odmítnutí pracovníka vykonávat odpovědnější a složitější práci, přetížení pracovníka, nesystematičnost při vytváření plánů, nezájem vedoucích pracovníků o rozvoj učitelů.

QŘ4 Máte vypracovaný plán dalšího rozvoje vzdělávání pedagogických pracovníků?

QŘ5 Máte vypracovaný plán osobního rozvoje pedagogických pracovníků?

QŘ6 Pokud ano, využíváte tento plán k jejich hodnocení?

Tabulka č. 5 Četnost odpovědí na otázky QŘ1 – QŘ5

	rozhodně ano		spíše ano		rozhodně ne		spíše ne		celkem	
	počet	%	počet	%	počet	%	počet	%	počet	%

QŘ1	42	66,7	20	31,7	0	0	1	1,6	63	100
QŘ2	21	33,3	39	61,9	2	3,2	1	1,6	63	100
QŘ3	17	27	34	54	1	1,6	11	17,4	63	100
	ano		ne		celkem					
QŘ4	52	82,6	11	17,4	63	100				
QŘ5	34	54	29	46	63	100				

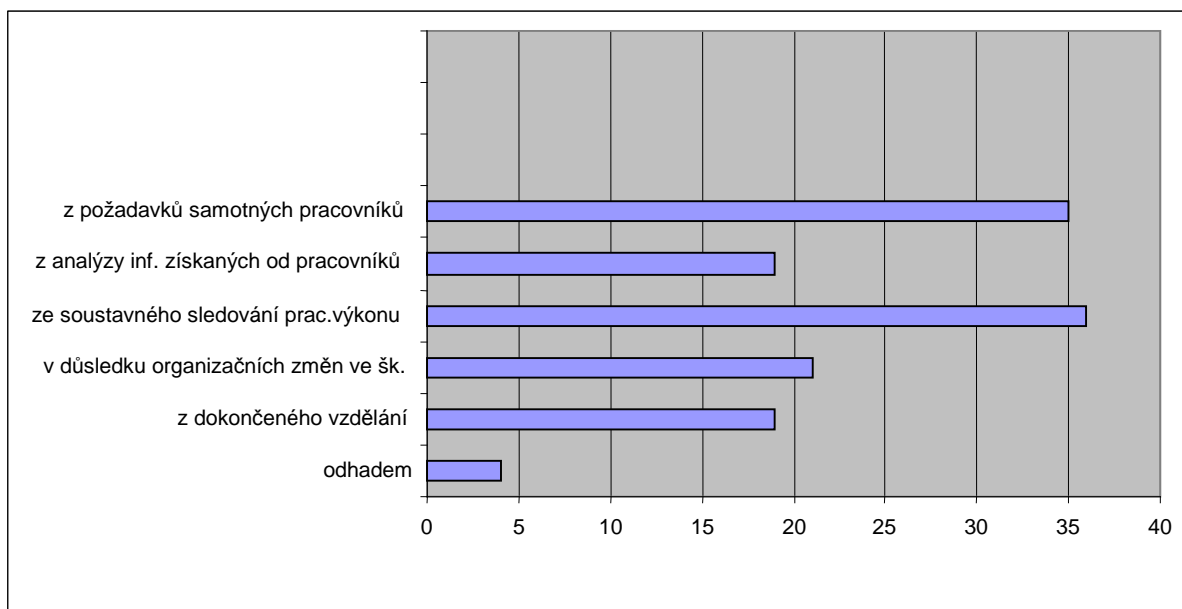
Tabulka č. 6 Četnost odpovědí na otázku QŘ 6

	rozhodně ano		spíše ano		rozhodně ne		spíše ne		celkem	
	počet	%	počet	%	počet	%	počet	%	počet	%
QŘ6	11	32,4	15	44,1	1	2,9	7	20,6	34	100

Z hodnot v tabulce vyplývá, že téměř všichni ředitelé považují řízení rozvoje pedagogických pracovníků za nutnost. Ředitel, který si myslí, že spíše ne, je muž, ve věku do 60let, s praxí dlouhou 10-20 let, ze soukromého sektoru a ze školy, která má více než 100 zaměstnanců. Převážná většina ředitelů (95,2) ve své praxi rozvoj pedagogických pracovníků řídí, i když vyšší procento (61,9) si není zcela jisto. Téměř 5% ředitelů pak rozvoj svých pracovníků neřídí. Skoro pětina dotazovaných (19%) uvádí, že s řízením rozvoje nejsou spojena rizika, 81% respondentů určitá rizika v tomto procesu, vnímá. Kupodivu je, že 17,4% ředitelů nemá vypracovaný plán dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků, byť jim to nařizuje zákon. Při detailnějším zkoumání těchto respondentů je možno mimo jiné zjistit, že kromě jednoho „jiného“ zřizovatele všichni pocházejí z „krajských“ škol a že se ve většině případů jedná o ženy nebo že věkové rozmezí všech je různé. Z dalšího šetření vyplynulo, že více než polovina (54%) má kromě tohoto plánu vypracovaný i plán osobního rozvoje pedagogů, avšak téměř polovina (46%) ho vůbec nemá. Z těch, kteří tento plán mají vypracovaný, pouze tři čtvrtiny (76,1%) ho využívají při hodnocení zaměstnanců. Téměř čtvrtina (23,5%) ho k hodnocení rozhodně nepoužívá nebo ho spíše nepoužívá.

Ke hledání a zpřesnění odpovědi lze dále využít i odpovědi z dotazníku na otázku Jak identifikujete potřeby rozvoje a vzdělávání pedagogických pracovníků? Závěry jsou uvedeny v grafu č. 7

Graf č. 6 Identifikace potřeb rozvoje

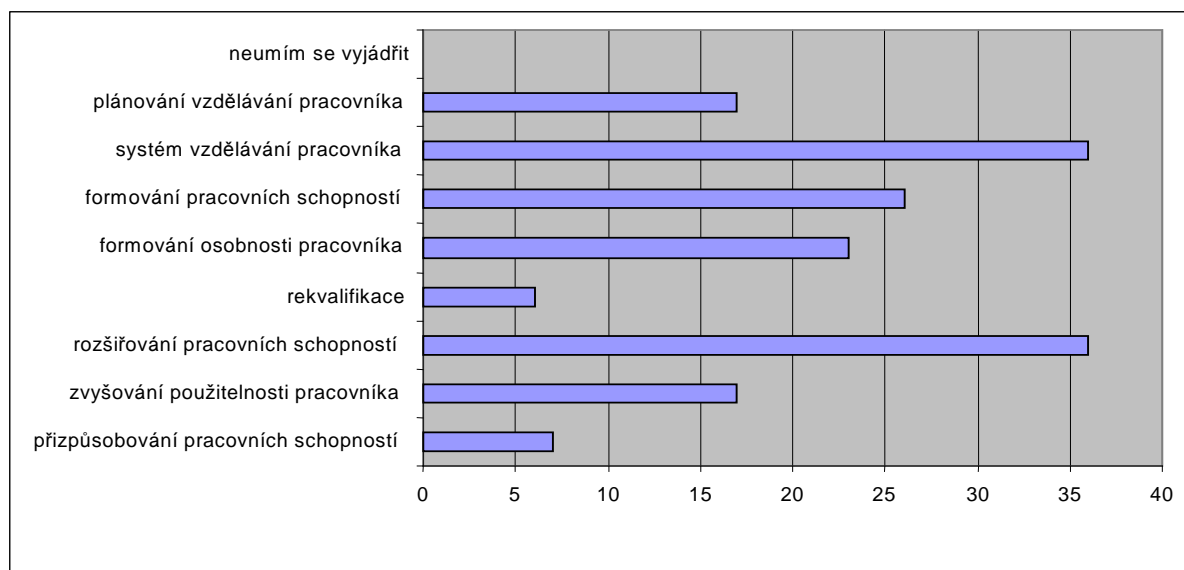


Pro ředitele škol je nejvýznamnějším argumentem pro identifikaci potřeby rozvoje a dalšího vzdělávání soustavné sledování pracovního výkonu pracovníka, tento údaj se vyskytl v 27%. Stejně důležité je pro ně i hledisko, kdy sám pracovník přijde s požadavkem dalšího rozvoje (26%). Často (16%) ředitelé volili i hledisko organizačních změn ve škole. Zajímavé zjištění je, že někteří ředitelé identifikují potřebu rozvoje i odhadem, tento se vyskytl ve 4 odpovědích (3%).

Jak jsou ředitelé v rámci oblasti personální činnosti informováni o možných metodách rozvoje a vzdělávání pedagogických pracovníků?

K odpovědi na tuto otázku poslouží z dotazníku např. otázka Vyberte výraz nebo výrazy, které podle Vás nejlépe vyjadřují pojem rozvoj pedagogických pracovníků. Odpovědi jsou shrnuty v grafu č. 6.

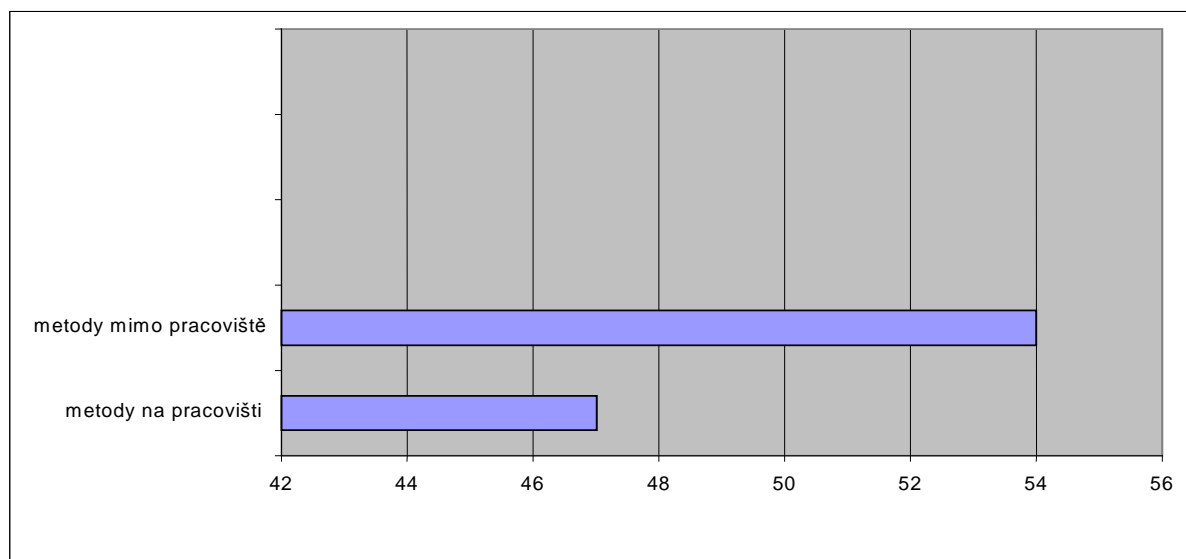
Graf č.7 Četnost výrazů vyjadřujících pojem rozvoj pedagogických pracovníků



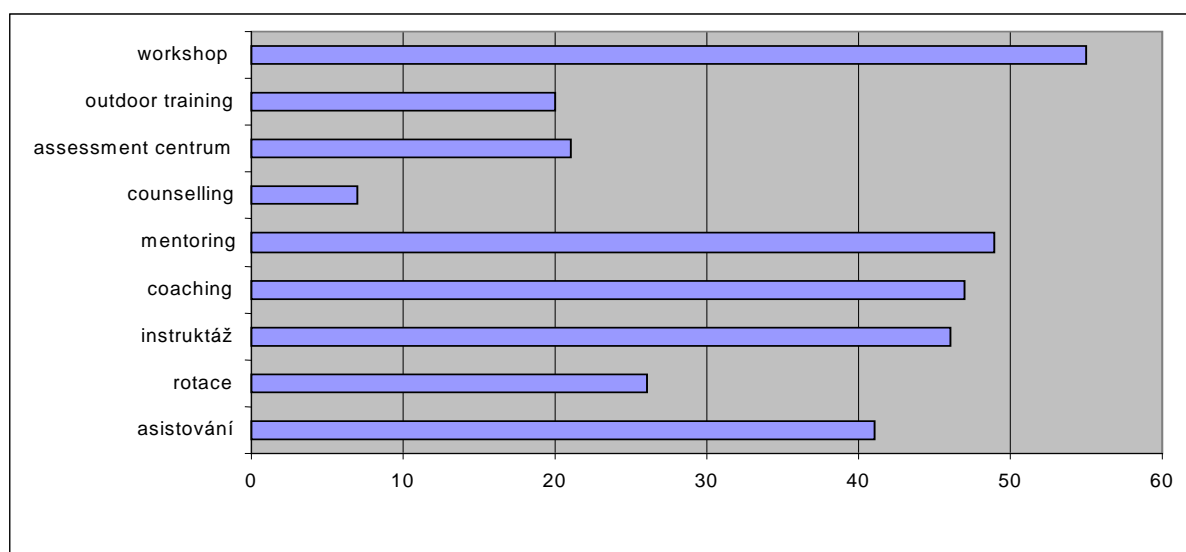
Z grafu je patrné, že za rozvoj pedagogických pracovníků nejvíce ředitelů považuje systém vzdělávání pracovníka a rozšiřování pracovních schopností (shodně 21%), formování pracovních schopností je uvedeno v 15%, vyšší procento (14%) se týká formování osobnosti pracovníka a na druhou stranu rekvalifikaci a přizpůsobování pracovních schopností se v odpovědi vyskytlo nejméně. Nicméně ředitelé udávali všechny varianty rozvoje nabízené v dotazníku.

K zjišťování údajů o informovanosti ředitelů o možných metodách rozvoje a vzdělávání poslouží i následující grafické znázornění odpovědí získaných sběrem dat:

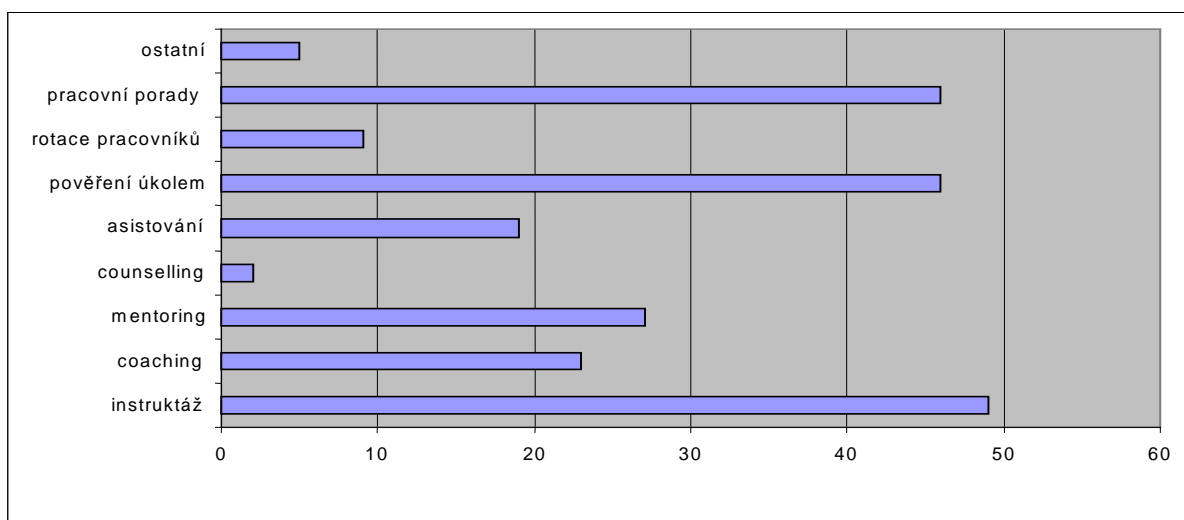
Graf č. 8 Jaké z následujících metod využíváte k rozvoji a vzdělávání pedagogických pracovníků



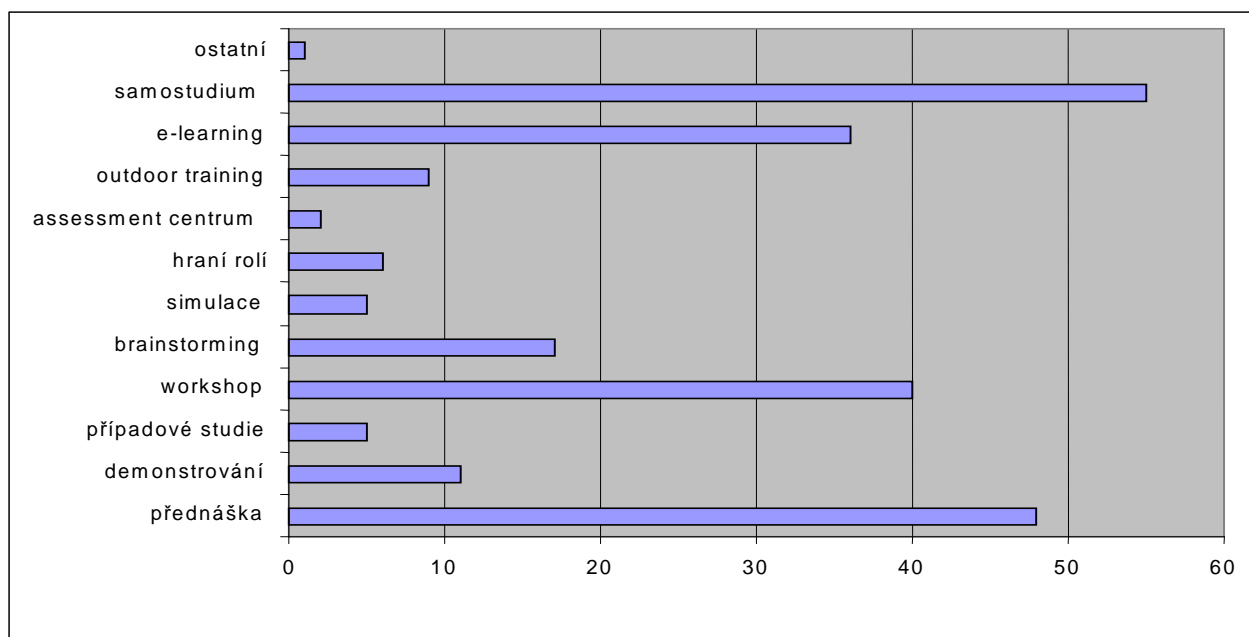
Graf č. 9 Jaké z následujících metod k rozvoji pracovníků znáte



Graf č. 10 Jaké z následujících metod využíváte k rozvoji a vzdělávání pedagogických pracovníků na pracovišti



Graf č. 11 Jaké z následujících metod využíváte k rozvoji a vzdělávání pedagogických pracovníků mimo pracoviště



Ředitelé k rozvoji pedagogických pracovníků hojně využívají jak metody vzdělávání na pracovišti (zaškrtnuto 47x), tak i metody vzdělávání mimo pracoviště (54x), přičemž 23 respondentů využívá k rozvoji a vzdělávání pracovníků pouze metody mimo pracoviště, to znamená, že nevolili obě varianty. Samotnou možnost vzdělávání na pracovišti nevybral žádný z ředitelů. 56 ředitelů nezná metodu counsellingu (nová metoda vzájemného

ovlivňování) a metodu rotace zaškrtnulo jen 26 z nich, i když ji denně na pracovištích používají jako „suplování“. S velkou pravděpodobností ředitelé neznají tento pojem, což se projevilo i v tom, že pouze 9 z nich ji využívá k rozvoji pracovníků na pracovišti. Nejznámější jsou metody workshop, která se z nabízených variant objevila v 18%, dále pak mentoring (16%), koučink (15%) a instruktáž (15%). 21 ředitelů zná metodu assessment centrum. Na pracovišti nejvíce využívají instruktáž (22%) a pověření úkolem (20%) a velice zajímavé je, že jen 46 ředitelů považuje porady za metody, které vedou k rozvoji pracovníků. Nejméně využívanou metodou je counselling, která se objevila jen u 2 respondentů. Z nabídky metod, které lze realizovat mimo pracoviště nejčastěji vedoucí pracovníci označili samostudium (23%), přednášku (20%) a workshop (17%). Hojně je řediteli využíván i e-learning (15%). Mezi „ostatní“ metody jeden z nich uvedl možnost stáže. Nejméně využívanými metodami mimo pracoviště jsou případové studie, brainstorming, simulace, hraní rolí, assessment centrum a outdoor aktivity.

Část B

2.3.2 Z dotazníků určených učitelům SOŠ

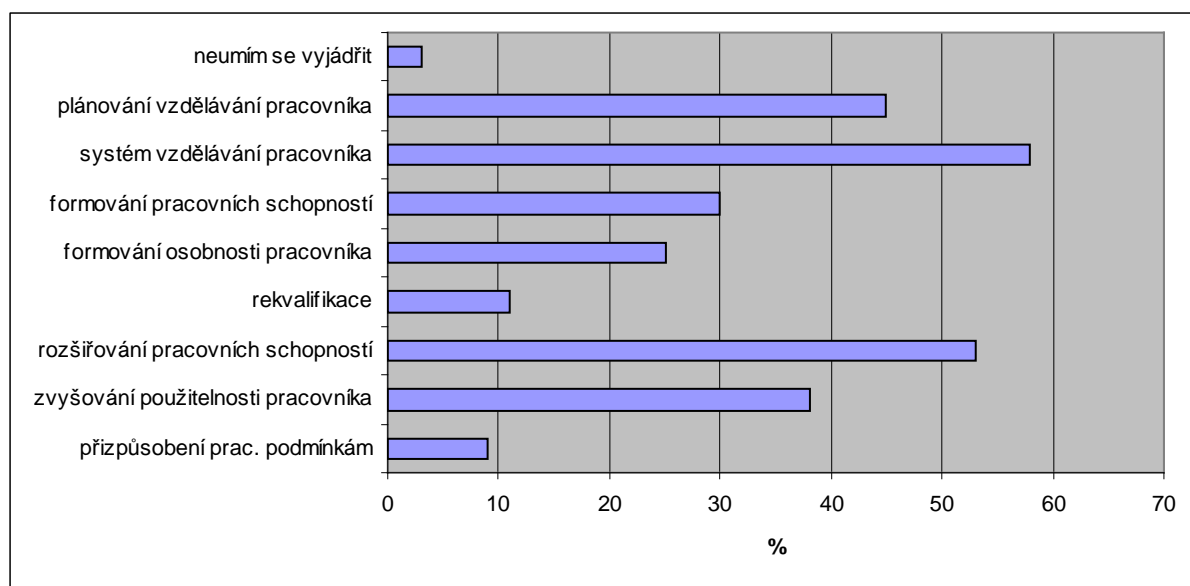
Jak přispívají ředitelé k tomu, aby učitelé měli možnost lepší seberealizace a mohli rozvíjet svůj potenciál?

Jaké možnosti mají učitelé k tomu, aby dosáhli vlastních rozvojových cílů?

Jak často využívají učitelé jiné vzdělávací metody než návštěvu přednášek a seminářů?

Na tyto výzkumné otázky a ještě mnoho dalších nám mohou odpovědět závěry, které vyplynuly z nasbíraných dat, avšak nejprve byla respondentům položena otázka se zjištěním, které výrazy podle nich vyjadřují pojem řízení rozvoje. Jejich odpovědi jsou zaznamenány v grafu č.12.

Graf č.12 Četnost výrazů vyjadřujících pojem rozvoj pedagogických pracovníků



Z výše uvedeného grafu je patrné, že 106 respondentů vybralo alespoň jeden výraz. 3 z celkového počtu se nedokázali vyjádřit. Nejčastěji učitelé uváděli systém vzdělávání pracovníka, pojem vybrala více než polovina z nich.

Dále jsem pro přehlednost, jak jednotliví respondenti odpovídali, zvolila tabulku. V tabulce č. 7 jsou otázky z dotazníku, na které byla pouze možná jedna odpověď, popsány písmenem QU a příslušnou číslicí, přičemž QU 1-8 označují otázky, kde mohli respondenti vybírat právě jednu ze čtyř možností. U otázek QU 9 zahrňovali pouze „ano“, nebo „ne“.

QU1 Je nutností řídit rozvoj učitelů?

QU2 Má ředitel Vaší školy vypracovaný plán Vašeho rozvoje?

QU3 Poskytuje Vám vedení školy prostor pro Váš rozvoj?

QU4 Máte vypracovaný vlastní plán rozvoje?

QU5 Přijímá vedení školy Vaše inovační nápady?

QU6 Provádíte ve škole pouze ta zlepšení, která navrhne vedení školy?

QU7 Motivuje Vás vedení školy k dalšímu rozvoji?

QU8 Oceňuje vedení školy Vaše inovativní nápady?

QU9 Vedete si přehled o Vašem vzdělávání?

Tabulka č. 7 Četnost odpovědí na otázky QU1- QU9

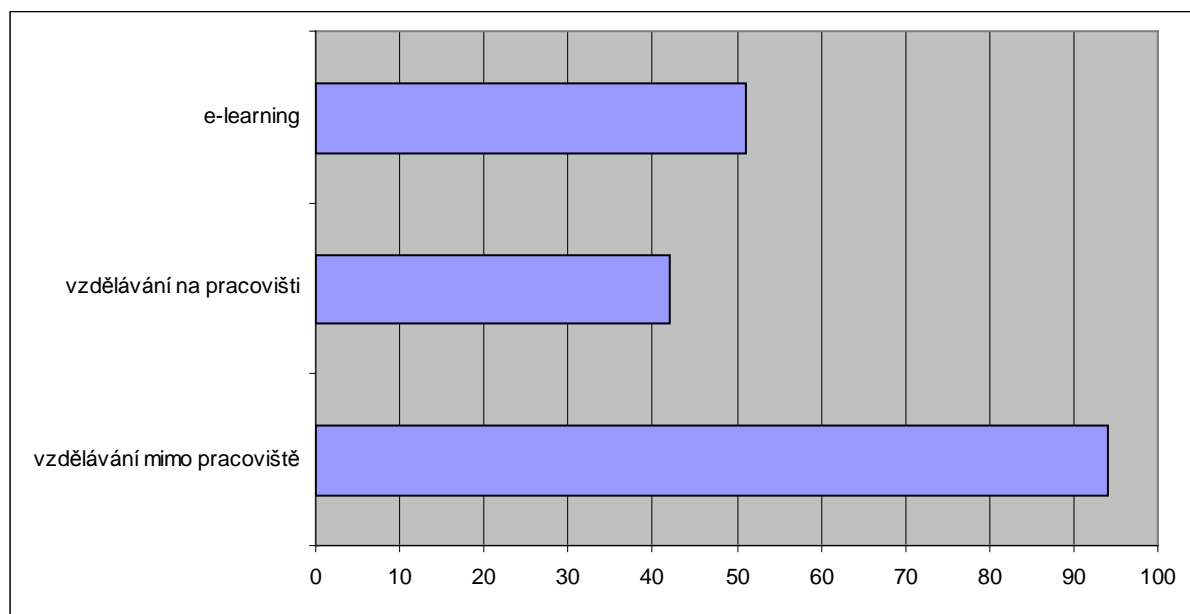
	rozhodně ano		spíše ano		rozhodně ne		spíše ne		celkem	
	počet	%	počet	%	počet	%	počet	%	počet	%
QU1	47	43,1	55	50,5	0	0	7	6,4	109	100
QU2	23	21,1	55	50,5	5	4,6	26	23,9	109	100
QU3	45	41,3	53	48,6	1	0,9	10	9,2	109	100
QU4	28	25,7	54	49,5	3	2,8	24	22	109	100
QU5	19	17,4	67	61,5	0	0	23	21,1	109	100
QU6	5	4,6	60	55	19	17,4	25	23	109	100
QU7	31	28,4	57	52,3	3	2,8	18	16,5	109	100
QU8	20	18,3	67	61,5	2	1,8	20	18,3	109	99,9
	ano		ne		celkem					
QU9	86	78,9	23	21,1	109	100				

Naprostá většina (93,6%) dotazovaných se domnívá, že řídit rozvoj učitelů je nutné. Pouze 7 respondentů (6,4%) si myslí. Že to spíše nutné není. Vyšší počet (28,5%) je už těch, kteří tvrdí, že ředitel školy buď rozhodně nemá vypracovaný plán jejich rozvoje, nebo ho spíše nemá. Stále ale skoro tři čtvrtiny respondentů (71,6%) uvádí, že ředitel školy tento plán vypracoval. Čtvrtina učitelů (24,8%) nemá vypracovaný plán vlastního rozvoje, i když 24 respondentů si není zcela jistých. Avšak na druhou stranu 75,2% z celkového počtu si plán vlastního rozvoje vytvořilo. Většina učitelů (89,9%) se může ve školách rozvíjet, pouze 10% učitelů postrádá od vedení školy pro svůj rozvoj prostor. Vyšší počet (21,1%) už je ale těch, kteří si myslí, že vedení školy jejich inovační nápady nepřijímá, a přibližně stejný počet (19,3%) není motivován vedením školy k dalšímu rozvoji. 12 dotazovaných uvedlo, že rozhodně vedení nepřijímá jejich inovační nápady a zároveň je nemotivuje k dalšímu rozvoji.

Odpovědi, kde buď vedení přijímá a nemotivuje, a nebo kde vedení nepřijímá nápady a zároveň motivuje, najdeme ve 14 případech. Dokonce až 59,6% tvrdí, že provádí ve školách pouze ta zlepšení, která navrhne vedení školy. 80,7% učitelů je motivováno vedením školy k dalšímu rozvoji a 40,4% může provádět i jiná zlepšení než ta, která navrhne vedení školy. Jestliže v 78,9% případů vedení přijímá inovační nápady učitelů, pak je v 79,8% případech dokáže i ocenit. Pětina ředitelů (20,1%) neoceňuje nápady, s kterými učitelé přicházejí. Učitelů, kteří si vedou záznamy o svém vzdělávání, je většina (78,9%) a 21,1% to nedělá.

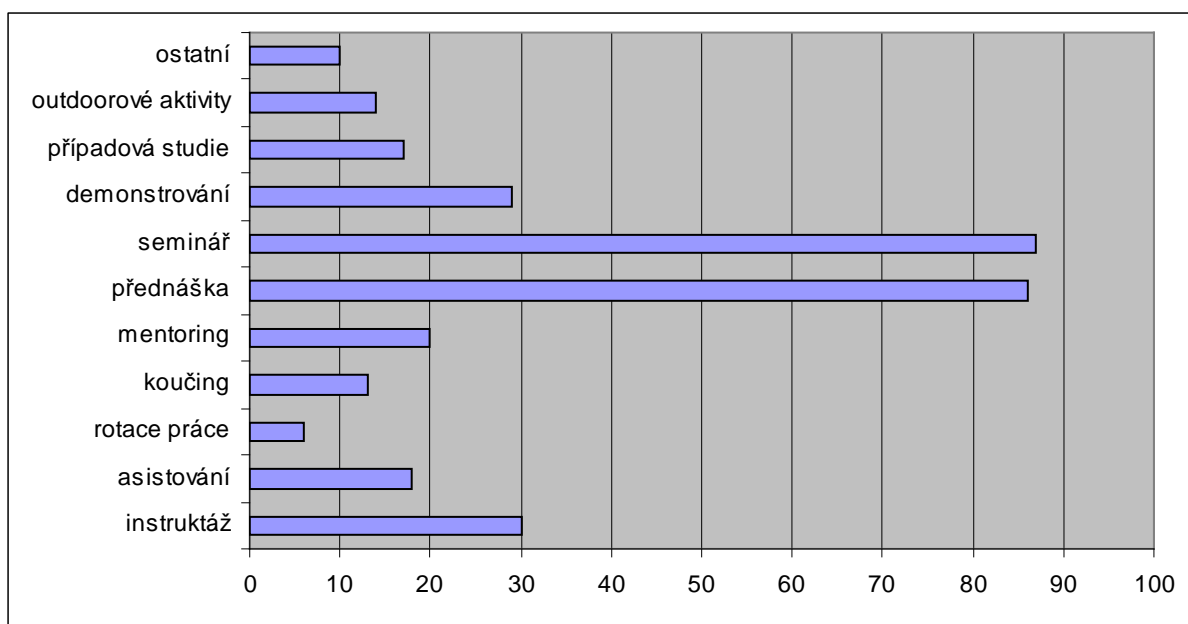
V následujícím grafickém shrnutí (graf č. 13,14,15) je vidět, jaké metody učitelé využívají ke svému rozvoji a jak často využívají jiné metody, než návštěvu přednášek či seminářů. V komentářích procenta vyjadřují četnost zaškrtnutého výrazu.

Graf č. 13 Jaké metody využíváte, abyste dosáhli vlastních rozvojových cílů



Z grafického znázornění je patrné, že nejčastěji učitelé využívají možnosti rozvoje mimo pracoviště, kam lze samozřejmě zařadit i samostudium, kterým, někteří z nich, tráví až 35 hodin měsíčně (viz tabulka č.8). Druhou nejfrekventovanější metodou je e- learning (27%) a při vzdělávání na pracovišti se rozvíjí jen 42 učitelů (22% četnost).

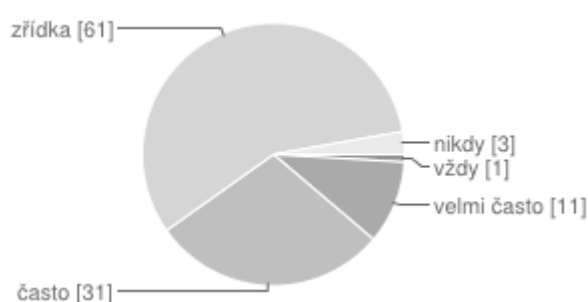
Graf č. 14 Které vzdělávací metody využíváte



Přednáška a seminář jsou nejčastěji volenými metodami k rozvoji a i vzájemné porovnání četnosti ukazuje, že se stále tyto klasické vzdělávací metody drží ve školství v oblibě. 34 učitelů zaškrtnulo pouze tyto dvě možnosti a žádnou další variantu nevybralo. Za nejméně frekventovanou metodu považují učitelé rotaci práce (výskyt ve 2%), i když běžně se s ní setkávají. Možná je to dáno tím, že ne všichni znají tento výraz např. pro suplování. Často užívanou metodou je i instruktáž (9%), mentoring (6%) a demonstrování (9%), ostatní metody jako asistování, koučing, případová studie a outdoorové aktivity uvádí méně než 20 učitelů. Mezi „ostatní“ zařazují převážně samostudium.

Na následujícím znázornění lze poznat, jak často učitelé využívají právě jiné metody než přednášky a semináře, přičemž se z předchozího šetření zjistilo, že navíc tyto metody využívá celkem 75 respondentů.

Graf č.15 Jak často využíváte jiné metody než návštěvu přednášek a seminářů



Učitelé využívají jen zřídka (57%) jiné metody než návštěvu přednášek a seminářů, i když mnoho z nich se věnuje samostudiu. Naopak časté jsou u 29% a 10% je využívá dokonce velmi často. 3 respondenti odpověděli, že nikdy tyto metody nevyužívají. Z dotazníku a v předchozím šetření je patrné, že z celkového počtu 34 učitelů, pro které jsou návštěvy seminářů a přednášek jedinou metodou, není 29 odpovědí v souladu s tvrzením v předchozím šetření.

Závěry, které vyplynuly z otázky: **Kolik hodin měsíčně věnujete samostudiu** jsou uvedeny v tabulce č. 8. Získané údaje byly rozděleny do 7 kategorií, neboť hodnoty se pohybovaly v rozmezí od 2 do 35 hodin. Rozsah výběrového souboru je 109. Následně bylo provedeno statistické šetření, tzn. že nejprve byly vypočítány charakteristiky polohy, což je aritmetický průměr, modus a medián.

Tabulka č. 8 Počet hodin samostudia v měsíci

pořad. číslo intervalu	interval / hodina	střed intervalů	počet pracovníků
1.	1-5	3	4
2.	6-10	8	11
3.	11-15	13	7
4.	16-20	18	20
5.	21-25	23	21
6.	26-30	28	22
7.	31-35	33	24
celkem			109

1. aritmetický průměr

$$X = \frac{3 * 4 + 8 * 11 + 13 * 7 + 18 * 20 + 23 * 21 + 28 * 22 + 33 * 24}{109} = 22,4$$

2. modus - nejčastější hodnota je 33.

3. medián – středová hodnota je 20.

4. rozptyl - $s_x^2 = 7,66$

5. směrodatná odchylka - $s_x = \sqrt{7,66} = 2,76$

6. variační koeficient - $v_x = \frac{2,76}{22,4} = 12,32 \%$

Z tabulky vyplynuly následující údaje: průměrný počet hodin samostudia je 22,4 hodiny měsíčně. Nejčastější hodnota (modus) je 33 hodin měsíčně, což patří do nejvyšší 7. kategorie. Průměrná hodnota (medián) mého šetření je 20 hodin za měsíc. Prvky statistické charakteristiky (průměrná absolutní odchylka, rozptyl, směrodatná odchylka, variační koeficient) jsou čísla popisující kolísání jednotlivých hodnot šetřeného znaku okol zvolené charakteristiky polohy, což je aritmetický průměr.

Závěr

Výzkumné šetření probíhalo na několika odborných školách v České republice a zúčastnilo se ho 63 ředitelů a 109 učitelů těchto škol. Jako výzkumný nástroj byl zvolen dotazník, přičemž byly zkonstruovány dvě verze, jedna určena pro ředitele a jedna byla zadávána učitelům. Skládal se převážně z uzavřených odpovědí. K jeho aministraci byla využita webová stránka i osobní předání. Údaje z dotazníků byly znázorněny pomocí grafického vyjádření a také uspořádány do tabulek. V úvodu výzkumného šetření byly formulovány čtyři výzkumné otázky, na které byly hledány odpovědi. Otázky s sebou přinesly i celou řadu dalších zajímavých zjištění a informací.

Téměř všichni ředitelé považují řízení rozvoje pedagogických pracovníků za nutnost, i když se našel i jedinec, který rozvoj neřídí a převážná většina tvrdí, že ho spíše řídí. Co způsobuje jejich zaváhání v jistotě a pochybnost, by mohlo být předmětem třeba dalšího výzkumu. Udivující je, že ne všichni ředitelé mají vypracovaný plán dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků a ještě méně z nich má zpracovaný plán osobního rozvoje učitele. K hodnocení pedagogických pracovníků ho pak čtvrtina z nich nepoužívá. Možná i toto zjištění přináší otázku k zamyšlení právě v době tolik diskutovaného kariérního řádu, který by měl sloužit i jako podklad pro hodnocení pedagoga. Plán osobního rozvoje vytvořen na základě reálných požadavků, aktivně plněn a důsledně vyhodnocován může takovýto kariérní řád zatím nahradit, i když v mnohem jednodušší formě.

Z šetření dále vyplynulo, že ředitelé jsou dostatečně informováni o možných metodách rozvoje a vzdělávání pedagogických pracovníků a že se jejich povědomí o pojmu neomezilo jen na zúžené plánování a systém vzdělávání pracovníka. Převážná většina z nich tento proces chápe jako rozvoj pracovních schopností. A většina z nich také analyzuje potřebu rozvoje právě ze soustavného sledování pracovního výkonu pedagoga. Pro tuto potřebu pak nejvíce z nich využívá metody mimo pracoviště, do kterých často zahrnují hlavně samostudium. Vliv moderního managementu a jeho vpád do školství se projevil i ve znalostech ředitelů v oblasti využívaných metod. I když stále platí, že tradiční přednáška je nejčastější využívanou metodou jak řediteli škol, tak učiteli. Pro některé učitele je to stále jediná forma vzdělávání. Překvapivé je, že si ředitelé dokázali poradit i s nejnovějšími metodami využívanými v moderních systémech organizací k rozvoji pracovníka jako jsou counselling, mentoring, koučink, assessment centrum nebo outdoor trainig a jejich využívání dokazuje fakt, že praxe ředitelů škol odpovídá skutečným manažerům. Na druhou stranu tolik používané „suplování“

bud' nedokážou zařadit pod výraz rotace práce nebo je nepovažují za metodu vhodnou k rozvoji učitelů.

Mezi učiteli je nejvíce rozšířený názor na výraz rozvoj pedagogických pracovníků stejný jako názor ředitelů. I oni tvrdí, že jde o systém vzdělávání pracovníka a rozšiřování jeho pracovních schopností a stejně tak většina souhlasí s řediteli, že je nutné tento rozvoj řídit. Ovšem ne všichni vědí, zda má ředitel vypracovaný plán jejich rozvoje. A tři čtvrtiny učitelů si plán svého osobního rozvoje vytvořily samy, jehož součástí jsou i záznamy o dosaženém vzdělávání. Naprostou většinu učitelů ředitelé k dalšímu rozvoji motivují a také většina z nich se může ve školách rozvíjet, i když existuje pouze menšina škol, na kterých se provádějí i jiná zlepšení, než ta, která navrhne vedení školy. Alarmující je fakt, že pětina ředitelů dotázaných učitelů neoceňuje nápady, s kterými učitelé přicházejí.

Ať už závěry z výzkumu přinesou větší či menší využitelnost v řídicí praxi, hlavní a praktický význam spatřuji v úloze dotazníku. Tím, že jsem ho sestavila a rozeslala ředitelům a učitelům škol, jsem upozornila na tuto problematiku, která bývá v řízení škol opomíjena a ještě se ve školách nestala zaběhnutou praxí.

Seznam použitých zkratek

CŠM – Centrum školského managementu

ČR– Česká republika

ČŠI – Česká školní inspekce

MŠMT – Ministrstvo školství, mládeže a tělovýchovy

OECD – Organizaci pro hospodářskou spolupráci a rozvoj

ŘŠ – Řízení školy

SOŠ – Střední odborná škola

Seznam obrázků

č.1 Složky rozvoje lidských zdrojů

č. 2 Fáze systému vzdělávání

č.3 Fáze přípravy a realizace plánu osobního rozvoje

Seznam tabulek

- č. 1 Návratnost dotazníků
- č. 2 Složení respondentů podle pohlaví
- č. 3 Složení respondentů podle věku
- č. 4 Složení respondentů podle praxe
- č. 5 Četnost odpovědí na otázky QŘ1 – QŘ5
- č. 6 Četnost odpovědí na otázku QŘ 6
- č. 7 Četnost odpovědí na otázky QU1- QU9
- č. 8 Počet hodin samostudia v měsíci

Seznam grafů

č.1 Složení respondentů podle pohlaví

č. 2 Složení respondentů podle věku

č. 3 Složení respondentů podle délky praxe

č. 4 Složení respondentů podle zřizovatele

č. 5 Složení respondentů podle velikosti školy

č. 6 Identifikace potřeb rozvoje

č.7 Četnost výrazů vyjadřujících pojem rozvoj pedagogických pracovníků

č. 8 Jaké z následujících metod využíváte k rozvoji a vzdělávání pedagogických pracovníků

č. 9 Jaké z následujících metod k rozvoji pracovníků znáte

č. 10 Jaké z následujících metod využíváte k rozvoji a vzdělávání pedagogických pracovníků na pracovišti

č. 11 Jaké z následujících metod využíváte k rozvoji a vzdělávání pedagogických pracovníků mimo pracoviště

č.12 Četnost výrazů vyjadřujících pojem rozvoj pedagogických pracovníků

č. 13 Jaké metody využíváte, abyste dosáhli vlastních rozvojových cílů

č. 14 Které vzdělávací metody využíváte

č.15 Jak často využíváte jiné metody než návštěvu přednášek a seminářů

Seznam použitých zdrojů

Adair, J.E. *Jak řídit druhé i sám sebe*. Brno : Computer Press, 2005. ISBN 80-251-0784-1.

Armstrong, M. *Řízení lidských zdrojů*. 10. vyd. Praha : Grada Publishing, a.s. 2007. ISBN 978-80-247-1407-3.

Bareš, M. *Kompetenční profil ředitelů škol a jejich další vzdělávání*, Praha, 2012. diplomová práce. Univerzita Karlova. Pedagogická fakulta. Centrum školského managementu.

Barták, J.; *Od znalostí k inovacím: tvorba, rozvíjení a využívání znalostí v organizacích*. Praha : Alfa nakladatelství, 2008. ISBN – 978-80-87197-03-5.

Bartoňková, H. *Firemní vzdělávání*. Praha : Grada Publishing, a.s., 2010. ISBN 978-80-247-2914-5.

Bedrnová, E.; Nový, I. aj. *Psychologie a sociologie řízení*. Praha : Management Press, 2002. ISBN 80-7261-064-3.

Carnegie, D., aj. *Jak se stát úspěšnou vůdčí osobností a efektivně se rozhodovat*. Praha : Práh, 2011. ISBN 978-80-7252-333-7.

Calda, E.; Dupač, V. *Matematika pro gymnázia*. Praha : Prometheus, 1993. ISBN 80-85849-10-0.

Covey, S. R. *7 návyků skutečně efektivních lidí*. 2. vydání, Praha : Management Press, 2012. ISBN 978-80-7261-241-3.

Čákrť, M. *Typologie osobnosti pro manažery*. 2. rozšíř. a přepr. vyd., Praha : Management Press, 2012. ISBN 978-80-7261-201-7.

Drucker, P. F. *Efektivní vedoucí*. Praha : Management Press, 1992. ISBN 80-85603-02-0.

Gavora P. *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno : Paido, 2000. ISBN 80-85931-79-6.

Hroník, F. *Hodnocení pracovníků*. Praha : Grada Publishing, a.s., 2007. ISBN 978-80-247-1458-5.

McKenna, D., D.; McHenry, J., J. *Pozitivní manažerské taktiky*. Praha : Grada Publishing, 1996. ISBN 80-7169-315-4.

Kalous, J. Využití statistiky v pedagogickém výzkumu. In SKALKOVÁ, J., aj. *Úvod do metodologie a metod pedagogického výzkumu*. Praha : SPN, 1983, s. 169-183

Kleňhová ,M.; Šťastnová, P.; Cibulková , P. *České školství v mezinárodním srovnání, vybrané ukazatele publikace OECD EDUCATION AT A GLANCE 2011*. Praha : Ústav pro informace ve vzdělávání, 2011. ISBN – 15

Kociánová, R. *Personální činnosti a metody personální práce*. Praha : Grada Publishing, a.s., 2010. ISBN 978-80-247-2497-3.

Koontz, H.; Weihrich, H. *Management*. Praha : VICTORIA PUBLISHING, 1993. ISBN 80-85605-45-7.

Koubek, J. *Řízení lidských zdrojů*. Praha : Management Press, 2008. ISBN 978-80-7261-168-3.

Kubeš, M.; Šebestová, L. *360stupňová zpětná vazba jako nástroj rozvoje lidí*. Praha : Grada Publishing a.s, 2008. ISBN 978-80-247-2314-3.

MŠMT ČR. *Národní program rozvoje vzdělávání : Bílá kniha*. Praha : Ústav pro informace ve vzdělání, 2001. ISBN 80-221-0372-8.

NEZVALOVÁ, D. Kompetence ředitele školy. e-Pedagogium (on-line), 2003, roč. 3, č. 1. [cit. 2011-11-28]. Dostupné na www: <<http://epedagog.upol.cz/eped1.2003/clanek02.htm>>. ISSN 1213-7499

Pacovský, P. *Člověk a čas*. Praha : Grada Publishing a.s, 2006. ISBN 978-80-247-1701-2.

Plamínek, J. *Tajemství motivace*. 2. dopl. vyd. Praha : Grada Publishing a.s., 2010. ISBN 978-80-247-3447-7.

Plamínek, J. *Vedení lidí, týmů a firem*. Praha : Grada Publishing a.s., 2002. ISBN 80-247-0403-X.

Plamínek, J. *Vedení lidí, týmů a firem*. 4. rozš. a dopl. vyd. Praha : Grada Publishing a.s., 2011. ISBN 978-80-247-3664-8

Prášilová, M. *Vybrané kapitoly ze školského managementu pro pedagogické pracovníky*. Olomouc : Univerzita Palackého, 2006. ISBN 80-244-1415-5.

- Průcha, J. *Pedagogická evaluace*. Brno : Masarykova univerzita, 1996. ISBN 80-210-1333-8.
- Robbins, S.P.; Coulter M. *Management*. Praha : Grada Publishing a.s., 2004. ISBN 80-247-0495-1
- Rydvalová, P.; Rydval, J. *Outsourcing ve firmě*. Brno : Computer Press, a.s., 2007. ISBN 978-80-251-1807-8
- Santiago P.;Gilmore, A.;Nusche, D.; Sammons, P.; *Zpráva OECD o hodnocení vzdělávání v České republice, ZÁVĚRY*. UNESCO : 2012.
- Schratz, M.et al. *Zlepšování kvality vedení škol ve střední Evropě: závěrečná zpráva o projektu Kvalitním vedením škol k efektivnímu učení*. 1.vyd. Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, Odbor pro záležitosti EU, 2011. ISBN 978-80-254-9926-8.
- Skalková, J. a kol. : *Úvod do metodologie a metod pedagogického výzkumu*. Praha : SPN 1983.
- Slavíková, L. *Vývojové aspekty managementu a řízení školy*. Praha : Univerzita Karlova v Praze – Pedagogická fakulta, 2003. ISBN 80-7290-133-8.
- Slavíková, L. *Systém přípravy řídicích pracovníků ve školství v kontextu nových technologií vzdělávání*. Praha : Univerzita Karlova v Praze – Pedagogická fakulta, 2003. ISBN 80-7290-150-8.
- Slavíková, L.; Wojcikovska, C.; Nezvalová, D., aj. *Řízení pedagogického procesu*. CD-ROM. Verze 2005. Praha : Univerzita Karlova – Pedagogická fakulta, 2005.
- Solfronk, J. *Pedagogické řízení školy*. Praha, 1994.
- Spilková, V. (red.); *Rozvoj národní vzdělanosti a vzdělávání učitelů v evropském kontextu*. Praha : Univerzita Karlova 2002. Část A. Koncept kvalitní, dobré školy – model a možnosti jeho zkoumání, s. 24-39. ISBN 80-7290-090-0.
- Světlík, J. *Marketing školy*. Zlín : EKKA, 1996. ISBN 80-902200-8-8.
- Šikýř, M.; Borovec, D.; Lhotková, I. *Personalistika v řízení školy*. 1.vyd. Praha : Wolters Kluwer, 2012. ISBN 978-80-7357-901-2.

Tepper B.,B. *Manažerské znalosti a dovednosti*. Praha : Grada Publishing, 1996. ISBN 80-7169-347-2.

Trojan, V. aj. *Pedagogický proces a jeho řízení*. UK Praha, Pedagogická fakulta, 2012. ISBN 978-80-7290-543-0.

Tureckiová, M. *Klíč k účinnému vedení lidí*. Praha : Grada Publishing a.s., 2007. ISBN 978-80-247-0882-9.

Urban, J. *Výkladový slovník řízení lidských zdrojů*. Praha : ASPI Publishing, 2004. ISBN 80-7357-019-X.

Vašutová, J. (red.); Chvál, M. *Rozvoj národní vzdělanosti a vzdělávání učitelů v evropském kontextu*. Praha : Univerzita Karlova v Praze – Pedagogická fakulta, 2002. Část B.Vzdělavatele učitelů: reflexe učitelů pedagogické fakulty, s. 150-169. ISBN 80-7290-090-0.

Veber, J. aj. *Management*. Praha : Management Press, 2003, ISBN 80-7261-029-5.

Walker,A.J. aj. *Moderní personální management*. Praha : Grada Publishing a.s. , 2003. ISBN 80-247-0449-8.

Seriálové publikace

Soukup, P.Výsledky TALIS 2008. *Řízení školy*, 2013, roč.X, č.2, s.31-32. ISSN 1214-8679.

Šíkyř, M. Systém personalistiky ve škole. *Řízení školy*, 2012, roč.IX, č.8, s.19-20. ISSN 1214-8679.

Šíkyř, M. Personální role ředitele školy. *Řízení školy*, 2012, roč.IX, č.9, s.21-22. ISSN 1214-8679.

Šíkyř, M. Motivující pracovní místa. *Řízení školy*, 2012, roč.IX, č.10, s.30-31. ISSN 1214-8679.

Šíkyř, M. Plánování zaměstnanců. *Řízení školy*, 2012, roč.IX, č.12, s.14-15. ISSN 1214-8679.

Elektronické dokumenty

Dlouhodobý záměr vzdělávání a rozvoj vzdělávací soustavy ČR (2011-2015) 2011 **[online]**.Praha : MŠMT, 2011. Dostupné na www.msmt.cz

Dudek, M.: *Plán osobního rozvoje zaměstnance*. Dostupné na:
<http://katedry.fmfi.vsb.cz/639/qmag/mj12-cz.htm>

Národní program rozvoje vzdělávání v České republice. 2. verze. [online]. Praha : MŠMT, 2000. [cit. 09.11.2000]. Dostupné na World Wide Web: <http://www.msmt.cz>.

Strategie rozvoje lidských zdrojů pro Českou republiku. Praha: 2003. Dostupné na:
www.culturnet.cz/res/data/002/000267.pdf

Zpráva OECD o hodnocení vzdělávání v České republice: Závěry 2012. OECD, 2012.
Dostupné na www.msmt.cz/file/20716

<https://docs.google.com/forms/d/1wDJnAoipBdQLQQMzE8yF9j5MBnV27DKaHK6TgG-cYFI/viewanalytics>

<https://docs.google.com/spreadsheet/ccc?key=0AnVJomXaKNOzdGthT2N1SDJDUVFSeXA2UilzbU1fb2c#gid=0>

<https://docs.google.com/spreadsheet/ccc?key=0AnVJomXaKNOzdEhOSFZTQWg1TkZCcjI5OHg3TFJ1Vke#gid=0>

<http://cs.wikipedia.org/wiki/Politika>

Seznam příloh

č. 1 Dotazník pro ředitele škol

č. 2 Dotazník pro učitele škol